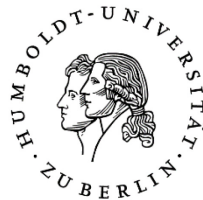


Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 70



Caroline Schmidt

**Perspektive der Erwachsenenbildungswissenschaft
auf Beruflichkeit**

**Auswirkungen der Konzepte „Arbeit“ und „Beruf“ auf
das Verständnis von beruflicher Weiterbildung**

ISSN (Print) 1615-7222

ISSN (Online) 2569-6483

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Bachelorarbeit

Bachelor-Studiengang „Erziehungswissenschaften“
Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.
Berlin 2019

Angaben zur Autorin

Schmidt, Caroline, B. A.

E-Mail: caschmi24@gmail.com

Herausgeber/innen der Reihe
Erwachsenenpädagogischer Report
Humboldt-Universität zu Berlin
<https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19643>

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke
Prof. Dr. Aiga von Hippel
Prof. Dr. Matthias Alke

Korrekturat: Gerlinde Sonnenberg
Layout: Caroline Schmidt, Gerlinde Sonnenberg

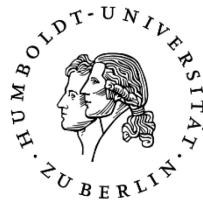
Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, 10117 Berlin
Tel.: (030) 2093 66892
Fax: (030) 2093 13 66890
Post: Unter den Linden 6, 10099 Berlin
<http://ebwb.hu-berlin.de>

Druck und Weiterverarbeitung:
Hausdruckerei der Humboldt-Universität zu Berlin
Technische Abteilung
Unverkäufliches Exemplar

Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 70



Caroline Schmidt

**Perspektive der Erwachsenenbildungswissenschaft
auf Beruflichkeit**

**Auswirkungen der Konzepte „Arbeit“ und „Beruf“ auf
das Verständnis von beruflicher Weiterbildung**

Berlin 2020

ISSN (Print) 1615-7222

ISSN (Online) 2569-6483

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis.....	6
Einleitung	7
1. Arbeit vs. Beruf – Begriffliche Bestimmungen und Abgrenzungen	8
1.1 Arbeit als Konzeptbegriff.....	8
1.2 Theoretische Dimension des Berufskonzeptes	11
1.3 Zusammenfassung	15
2. Strukturwandel von Beruf	16
2.1 Moderne Beruflichkeit	19
2.1.1 Beruflichkeit als Metakognition	20
2.1.2 Post-industrielle Beruflichkeit.....	23
2.2 Abgrenzung der Beruflichkeitsverständnisse.....	24
3. Weiterbildung und Beruflichkeit.....	25
3.1 Weiterbildung als Bereich der Erwachsenenbildung	26
3.2 Verständnis von beruflicher Weiterbildung in aktuellen Studien.....	29
3.2.1 Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 (BMBF 2017).....	29
3.2.2 Qualitätsoffensive strukturierte Weiterbildung in Deutschland (Bläsche et al. 2017)	34
3.2.3 Lebenslanges Lernen zwischen Weiterbildungslust und Weiterbildungsfrust (Walter 2014)	35
4 Fazit.....	38
Literaturverzeichnis	39
Themen der Reihe Erwachsenenpädagogischer Report.....	44

Tabellenverzeichnis

Tab. 1.1: Arbeit als vielschichtiger Konzeptbegriff	10
Tab. 1.2: Funktionen des Berufs.....	14
Tab. 2.1: Veränderungsdynamik des Berufsprinzips seit den 1970er Jahren.....	17
Tab. 2.2 Berufskonzept und Employability im Vergleich	23
Tab. 2.3: Ausblick – Metamorphosen von Beruflichkeit	24
Tab. 3.1: Berufskonzepte in aktuellen Studien	37

Abbildungsverzeichnis

Abb. 2.1: Tätigkeitsbegleitende Metakognitionen als konstitutive Dimensionen des Beruflichkeitsbewusstseins	22
Abb. 3.1: Verhältnis beruflicher Weiterbildung	27
Abb. 3.2: Interessenstruktur	30

Einleitung

Mit der Frage ‚Wer bist du und was machst du?‘ werden wir oft konfrontiert. Was wir tun, verbinden wir meist mit unserer Arbeit oder unserem Beruf. Wir beschreiben uns häufig über unseren Beruf, ob zur Identifikation oder Beschreibung von Aufgaben, denen wir täglich nachgehen oder nachgehen wollen und die uns unsere Lebenszeit lang begleiten. Wir durchlaufen eine (stetige) berufliche Sozialisation. Wir erwerben über den biographischen Lebenslauf berufliche Dispositionen – „Sozialisation *für* den Beruf“ –, welche sich der „Sozialisation *durch* den Beruf“ (Heinz 1995, S. 42) durch eine Sammlung an Erfahrungen im Kontext der Arbeit anschließt. Berufe spielen somit eine bedeutende Rolle im Lebenslauf – Gesellschaften bereiten Individuen auf die Integration in den Arbeitsmarkt vor, auf dem das Individuum agieren soll. In diesen Zusammenhang ist auch die berufliche Weiterbildung involviert und gewinnt durch das gesellschaftlich, politisch und ökonomisch wünschenswerte Leitbild der Beschäftigungsfähigkeit in zunehmendem Maße an Bedeutung (vgl. Bremer 2018, S. 138f.). Für das Leben in der Wissensgesellschaft wird die Teilhabe an Weiterbildung zu einer neuen sozialen Frage (vgl. Dehnbostel 2009, S. 209). So verlautet auch die These der Erstausbildungsgesellschaft, die sich hin zu einer Weiterbildungsgesellschaft entwickle (vgl. Arnold & Gieseke 1999). Berufliche Weiterbildung ist schon ihrer Bezeichnung nach auf den Beruf bezogen (vgl. Arnold & Pätzold 2010, S. 653) und eröffnet somit einen Zusammenhang, dem im Folgenden nachgegangen werden soll.

Angesichts der gegenwärtigen Expansion und zunehmenden gesellschaftlichen Bedeutung der beruflichen Weiterbildung soll die vorliegende Arbeit einen theoretischen Beitrag für die Erwachsenenbildungswissenschaft im Hinblick auf das Selbstverständnis und die Funktion beruflicher Weiterbildung leisten, indem sie sich in Auseinandersetzung zu aktuellen Definitionen der beruflichen Weiterbildung positioniert und hinterfragt, inwieweit sich das Verständnis von Arbeit, Beruf und Beruflichkeit auf die berufliche Weiterbildung auswirkt.

Im ersten Kapitel wird auf die begriffliche Bestimmung von „Arbeit“ und „Beruf“ eingegangen, mit deren Hilfe die Komplexität der Strukturen und Prozesse des Untersuchungsgegenstandes angedeutet werden. Die begrifflich konzeptionelle Bestimmung von Arbeit und Beruf entwirft die Grundlage für die Bezüge zwischen Beruflichkeit und beruflicher Weiterbildung und stellt die Funktionen von Arbeit und Beruf heraus. Aus dem erlangten Grundverständnis der Begriffe Arbeit und Beruf können Rückschlüsse auf aktuelle Debatten zur „Krise des Berufes“ gezogen werden. Diese Debatten stellen die Grundlage des dritten Kapitels dar, in dem in Bezug auf den Strukturwandel unserer Gesellschaft auch Veränderungen des Konzepts von Arbeit und Beruf verlaubar werden. Dieses Kapitel wird Aufschluss über die verschiedenen Entwicklungen von Arbeit und Beruf im Hinblick auf den strukturellen Wandel der Gesellschaft geben. In Form einer Zusammenführung wird dem zugrunde gelegten Verständnis von Arbeit und Beruf und den Auswirkungen des Strukturwandels im vierten Kapitel Rechnung getragen. Mit dem Konzept der (modernen) Beruflichkeit wird vorgestellt, wie auf Forderungen der Wissenschaft und auf

den Strukturwandel und die daraus resultierenden Anforderungen an Berufe reagiert werden. Dieses Konzept bildet die Grundlage für die Analyse des aktuellen Verständnisses von beruflicher Weiterbildung. Den Bezugsrahmen stellen verschiedene Studien zur beruflichen Weiterbildung dar. Es wird analysiert, welches Verständnis von Arbeit und Beruf diesen Studien zugrunde liegen. Es ist aufzuzeichnen, welches Verständnis die Erwachsenenbildungswissenschaft von Arbeit und Beruf verwendet und ob die Erwachsenenbildungswissenschaft aktuelle Debatten aufgreifen oder ob sich hier Handlungsbedarfe für theoretische Auseinandersetzungen ergeben.

1. Arbeit vs. Beruf – Begriffliche Bestimmungen und Abgrenzungen

Oft werden die Begriffe „Beruf“, „Arbeit“, „Job“ oder „Tätigkeit“ in einem Kontext verwendet. Die Bedeutungen fließen im alltäglichen Sprachgebrauch ineinander über und werden häufig diffus angewendet (vgl. Dostal 2007, S. 47). Deshalb soll das folgende Kapitel einen ersten Überblick über die Konzepte und Annahmen sowie Unterschiede der Begriffe „Arbeit“ und „Beruf“ geben und somit die komplexen Strukturen und Prozesse aufzeigen. Die begriffliche Auseinandersetzung folgt einer konstruktivistischen Position, welche von Luhmann (1991) folgendermaßen beschrieben wird:

„Begriffe dienen der Wissenschaft als Sonden, mit denen das theoretisch kontrollierte System sich der Realität anpasst; mit denen unbestimmte Komplexität in bestimmbare, in wissenschaftsinterne verwertbare Komplexität überführt wird“ (Luhmann 1991, S. 13).

Ziel des Kapitels wird es sein, die einzelnen Merkmale von Arbeit und Beruf herauszustellen, eine theoretische und differenzierte Basis für die kommenden Überlegungen zu schaffen und somit ein gemeinsames Verständnis zu schärfen und zu präzisieren. Dabei werden im Folgenden Einführungstexte aus Grundlagenwerken zu „Arbeit“ und „Beruf“ hinsichtlich ihrer theoretischen Annahmen analysiert.

1.1 Arbeit als Konzeptbegriff

„Arbeit ist als ‚Konzeptbegriff‘ ein zentraler Begriff und findet oft umfassend zur Beschreibung für menschliche Tätigkeit Verwendung“ (Kraus 2006, S. 53). Eine soziologische Annäherung an den Begriff „Arbeit“ ist nach Voß (2018) definiert als „eine zweckgerichtete bewusste Tätigkeit von Menschen [...], die sie unter Einsatz von physischer Kraft und psycho-physischen Fähigkeiten und Fertigkeiten ausüben“ (Voß 2018a, S. 21).

Arbeit kann somit verschiedenste menschliche Tätigkeiten umfassen, die einem unterschiedlichen Zweck folgen (vgl. Kraus 2006, S.35). In einem politischen Sinne stellt sich die Frage, welche menschliche Aktivität als Arbeit bezeichnet und anerkannt wird. Aus „diese[r] gesellschaftspolitische[n] Bedeutung der Frage, was als ‚Arbeit‘ bezeichnet wird und damit in der modernen ‚Arbeitergesellschaft‘ (Arendt 1998, S. 12; zit. nach Kraus 2006, S. 26) eine ökonomische-gesellschaftliche Wertschätzung erlangt“ (Kraus 2006, S.

26) lässt sich ein weites und ein enges Begriffsverständnis von Arbeit aufzeigen. Im weiteren Sinne werden vielfältige Erscheinungsformen von Arbeit anerkannt (z.B. ehrenamtliche Arbeit, Hausarbeit, Familienarbeit, Alltagsarbeit (vgl. Voß 2018a, S. 21), die auch als Tätigkeiten verstanden werden können.

Im engeren Sinne wird Arbeit verstanden, als eine ökonomische Tätigkeit, die auf den Erwerb von Geldeinkommen ausgerichtet ist (vgl. Voß 2018a, S. 21). Dieses schließt an ein Verständnis Webers an, welches das Erwerbswandeln an wirtschaftliche Zwecke knüpft (vgl. hierzu ausführlicher Müller & Siegmund 2014). Erwerbstätigkeit lässt sich in Anlehnung an Weber charakterisieren

„als wirtschaftliches Handeln, das an der Erhöhung der Chancen zur Verfügungsgewalt über Güter unterschiedlichster Art orientiert ist. Erwerbsarbeit ist damit die Arbeit, die den Erwerb von Gütern ermöglicht und deren Ausgangspunkt die Notwendigkeit zur Sicherung des Lebensunterhaltes ist. Zur Erwerbstätigkeit führen allerdings sowohl ökonomische wie auch soziale, kulturelle und psychische Motive, sie dient der Erfüllung materieller und ideeller Bedürfnisse“ (Kraus 2006, S. 53).

Arbeitshandeln ist somit Erwerbshandeln. Das daraus erlangte Einkommen ist Bedingung für ein „menschenwürdiges Leben, für Wohlstand und die Befriedigung von Bedürfnissen“ (Weiß 2018, S. 1072). Arbeit wird als ein spezifischer Moment des Menschseins und als eine Triebfeder der Entwicklung von Menschen verstanden (vgl. Böhle 2018, S. 171). Böhle eröffnet aus diesem Gedanken heraus, dass Arbeit demnach „äußere Lebensbedingungen als auch den Menschen selbst veränder[e]“ (Böhle 2018, S. 171).

Dabei umfasst die Erwerbstätigkeit folgende Aspekte für das Subjekt (Faulstich 2015, S. 3):

- Teilhabe an der gesellschaftlichen Form in der Auseinandersetzung mit der Natur,
- aktive Teilhabe an der Produktion gesellschaftlich nützlicher Güter bzw. Aktivitäten,
- Entfaltung der Kompetenz einer Person in der Arbeitstätigkeit,
- Inanspruchnahme eines großen Teils der Lebenszeit,
- Vorgabe der Strukturen der Lebenszeit in Tagen, Wochen, Jahren,
- Zuweisung von Einkommen,
- Einschätzung der Anerkennung, des Prestiges und Status einer Person,
- Ermöglichung von sozialen Interaktionen in der Arbeitssituation sowie
- Entstehung eines Systems von Normen und Werten innerhalb der Arbeit.

So „ermöglicht Erwerbsarbeit unter anderem Kompetenzzentfaltung des Einzelnen in der Arbeitstätigkeit und die Teilhabe am gesellschaftlichen Produktionssystem. Sie schafft soziale Beziehungen, dient der gesellschaftlichen Positionierung des Einzelnen und

nimmt [...] einen großen Teil der Lebenszeit ein. Erwerbsarbeit hat so Einfluss auf die Persönlichkeit“ (Kulmus 2010, S. 5).

Arbeit kann infolgedessen nicht nur als Ertragsfähigkeit und Produktionskraft für die Gesellschaft verstanden werden, sondern auch als ein Lernumfeld, in dem Fähigkeiten und Qualifikationen angewendet und weiterentwickelt werden (vgl. Baethge, Baethge-Kinsky & Woderich 2004). Arbeit hat somit ein erwachsenenpädagogisches Moment in sich, da Arbeit die Chance des Lernens und der individuellen Weiterentwicklung im Erwachsenenalter eröffnet. Auf der einen Seite ist Arbeit somit eine individuell ausgeübte Tätigkeit, auf der anderen Seite steht sie im Kontext von sozialen Zusammenhängen, die sie prägen. Da soziale Kontexte einem stetigen historischen Wandel unterworfen sind, kann dies auch für das Konzept der Arbeit angenommen werden. Den historisch bedingten unterschiedlichen Verständnissen jedoch ist gemein, dass das Ziel von Arbeit zu allen Zeiten die Existenzsicherung darstellt (vgl. Kraus 2006, S. 22).

Dabei lässt sich Arbeit als eine Kategorie beschreiben, die gesellschaftliche Organisation, Wertschätzung und Teilhabe vermittelt (vgl. Kraus 2006, S. 30).

Nach tradierten Annahmen und Erklärungen ist Arbeit mit Last und Mühsal verbunden (vgl. Voß 2018a, S. 21). Wurde Arbeit anfänglich als niedrigste aller Aufgabe angesehen, die von Sklaven zu übernehmen war, und als Strafe Gottes (vgl. Kraus 2006, S. 23), entwickelte sich im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierungen im 17. und 18. Jahrhundert eine Ambivalenz des Arbeitsbegriffes (Böhle 2018; Kraus 2006, S. 23). Es fand eine kulturelle Würdigung von Arbeit statt, sowie die Ausdehnung des Arbeitsverständnisses - von rein körperlicher Betätigung hin zum Einschluss geistiger Leistung (vgl. Böhle 2018, S. 171). Die aus der Industrie entwickelte Arbeitsorganisation erfasste jedoch nur die rein körperlichen Tätigkeiten als Arbeit (vgl. ebd.). Aus dieser Situation heraus entsteht einerseits das andauernde Verständnis von Arbeit als „Selbstgestaltung und Selbstverwirklichung“ (Müller 1992, S. 110ff.) und andererseits eine sich entwickelnde Industrie, die gegensätzliche Anforderungen stellt (vgl. Böhle 2018, S. 171). Die „Ambivalenz der Arbeit“ (Schubert 1986, S. 12) ist zum einen der Moment des „konkreten Nutzen[s] der Arbeitstätigkeit“ (Kraus 2006, S. 23) und zum anderen die „transzendente Bedeutungsebene“ (ebd.). Die Ambivalenz der Arbeit steht somit in einem konkreten Verhältnis zur Gesellschaft und zu individuellen Dispositionen und Einstellungen des Individuums.

	<i>konkret</i>	<i>transzendent</i>
<i>Tätigsein</i>	Aktivität	Motivation/Haltung/Moral
<i>Produkt</i>	Wert/Ertrag/Lohn	Anerkennung/Vollendung/Selbstverwirklichung
<i>Vollzug</i>	Arbeitsbedingungen	Teilhabe an etwas Höherem/Glück

Tab. 1.1 Arbeit als vielschichtiger Konzeptbegriff (nach Kraus 2006, S. 31)

Faulstich (1998) fasst den Begriff der Arbeit als „Gesamtheit der nützlichen Tätigkeiten von Menschen. Unter kapitalistischen Bedingungen ist sie tauschwertbezogen organisiert

vorwiegend als Erwerbstätigkeit“ (Faulstich 1998, S. 65). Später konkretisiert Faulstich (2015) sein Verständnis von „nützlichen Tätigkeiten“ als Tätigkeiten die der „Bedürfnisbefriedigung“ (Faulstich 2015, S. 2f.) dienen.

Je nach Verständnis werden „bestimmte Teile sozialer Realität und menschlicher Aktivität“ (Kraus 2006, S. 26) ein- oder ausgeschlossen. Der Begriff der Arbeit ist somit kein allumfassender Begriff, da er nur Teile der Realität erfassen kann (vgl. ebd.). Diesem Aspekt wird besondere Aufmerksamkeit beigemessen, da er für die weiteren Ausführungen von Bedeutung sein wird.

Die gesellschaftliche Organisation von Arbeit, wird mit dem Begriff der „Arbeitsorganisation“ (Kraus 2006, S. 37) beschrieben:

„Unter Arbeitsorganisation wird die Art und Weise verstanden, wie Erwerbsarbeit strukturiert ist und welche Anforderungen durch sie gestellt werden. Über Arbeitsorganisation wird in erster Linie die Erwerbsarbeit organisiert, die allerdings in den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang der Arbeitsteilung eingebettet ist“ (ebd.).

Arbeitsteilung fasst demnach den weiten Arbeitsbegriff und die Arbeitsorganisation bezieht sich auf den engen Arbeitsbegriff (vgl. ebd.).

Folgende Merkmale lassen sich für den Begriff der Arbeit festhalten:

- Arbeit ist typisch menschlich.
- Arbeit ist eine zweckgerichtete geistige oder körperliche Tätigkeit.
- Arbeit ist ein Prozess.
- Arbeit kann Erwerbshandeln sein,
- dann ist Arbeit Existenzsicherung.
- Arbeit verändert persönliche Lebensumstände – bestimmt Lebensbedingungen und individuelle Verfassung.
- Arbeit bildet einen Raum für Lernen und Weiterentwicklung.
- Arbeit ist Teil von sozialen Zusammenhängen.
- Arbeit führt zu einem (materiellen oder wertgeschätzten) Produkt.

Aus diesen Erläuterungen geht hervor, dass Arbeit eine wichtige Komponente von sozialem und individuellem Leben darstellt (vgl. Kraus 2006, S. 22) und vielschichtig zu verstehen ist. Der Begriff der Arbeit beinhaltet verschiedene Deutungen, die von gesellschaftlicher, politischer und individueller Relevanz sind. Er ist somit Sinnbild von „gesellschaftlich[en] Wertevorstellungen und Menschenbilder[n]“ (Kraus 2006, S. 22).

1.2 Theoretische Dimension des Berufskonzeptes

Die begriffliche Auseinandersetzung mit dem Konzept „Arbeit“ zeigt, dass sich dieses in Abhängigkeit von politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Einflüssen und deren

Akteuren stetig wandelt. Daraus ergibt sich die Frage, wie es sich mit dem Berufskonzept verhält? Was wird in einem pädagogischen Verständnis unter „Beruf“ gefasst? Diesem Verständnis soll im kommenden Teilkapitel mit Bezügen zur Soziologie und Berufspädagogik nachgegangen werden, um die theoretischen Grundannahmen von Berufen herauszustellen und auf diesem Verständnis das spezifisch Pädagogische herauszuarbeiten.

Beruf ist sprachlich von „rufen/Ruf“ abgeleitet und fand seine gesellschaftliche Legitimation und Glaubwürdigkeit in der christlichen Tradition der Bibelübersetzung Martin Luthers (vgl. Gonon 2015, S. 238). Der Beruf wurde als „Berufung“ verstanden, „die jedem [Individuum, d. Verf.] seinen Platz in der Gesellschaft zuweist“ (ebd.). Berufung galt dabei als gottgefälliges Leben, welches zu Tüchtigkeit und gewissenhafter Arbeit motivierte und sich als „kulturelle Basis“ (Arnold, Gonon & Müller 2016, S. 78) etablierte und in eine Berechtigung eines Berufskonzeptes mündete (vgl. ebd.). Die Verbindung von „Fähigkeiten und Fertigkeiten, [...] individueller Begabung, Neigung für bestimmte Tätigkeiten, aber auch Pflichten gegenüber Dritten (wie [der] Familie oder [der] Gesellschaft)“ (Gonon 2015, S. 238) mit Berufen hat in dieser Zeit ihren Ursprung und reicht bis ins heutige Verständnis von Berufen hinein.

Die Soziologie versteht unter dem Begriff „Beruf“:

„eine spezifisch zugeschnittene, auf produktive Aufgaben bezogene und aus gesellschaftlichen Bildungsprozessen hervorgehende soziale Form von Fähigkeiten und Fertigkeiten und/oder dazu komplementärer fachlicher Tätigkeiten und Leistungen“ (Voß 2018b, S. 35).

Berufe sind in diesem Verständnis, wie Arbeit auch, eine soziale Form, die sich in Tätigkeiten äußern. Huisinga und Lisop geben diesen Tätigkeiten (wie auch Voß sie mit der sozialen Form beschreibt) einen „gesellschaftlichen Aufgabencharakter“ (Huisinga & Lisop 1999, S. 17), der durch eine Bündelung von Qualifikationen, welche aus außerfachlichen Kompetenzen (soft skills) und Fachkompetenzen (hard skills), bestimmt ist (vgl. Gonon 2015, S. 35; Huisinga & Lisop 1999, S. 17). Die Basis von Berufen bilden nach Voß drei Faktoren: Sie ist (1) fachlich eingegrenzt, (2) ist der Rahmen für nutzenbringende Aufgaben und (3) sie besitzt eine historische und zugleich wandelbare Dimension, indem sie abhängig von gesellschaftlichen Bildungsprozessen ist (vgl. Voß 2018b, S. 35). Berufe stellen, vergleichbar der Arbeit, somit kein statisches Gebilde dar, sondern ein „relationales Konstrukt“ (Beck 2018, S. 22), welches von gesellschaftlichen Veränderungen, insbesondere von Bildungsprozessen einerseits und vom Individuum andererseits beeinflusst wird (vgl. Voß 2018b, S. 35). Aus gesellschaftstheoretischer Perspektive kann dieses auch als Beruflichkeit verstanden werden. Lassen sich Berufe durch ihre Fachlichkeit und Bündelung der Qualifikationen charakterisieren, geht die Beruflichkeit über diesen konkreten Handlungsrahmen hinaus, in dem die nicht-fachlichen und sozialen Aspekte Einzug erhalten und damit auch Erwartungen an die Handlungsträger geknüpft werden (vgl. Tiemann 2012, S. 52). Aspekte der Beruflichkeit, welche das Konzept des Berufes ergänzt, werden in der Literatur oft synonym gebraucht. So lässt sich der Beruf als Organisationsprinzip von Arbeitshandeln verstehen und die Beruflichkeit als dessen grundlegendes Prinzip (vgl. Kraus 2006, S. 193).

Berufe bilden gemeinhin „dauerhafte Versorgungs- und Erwerbschancen“ (Reinhold 2000, S. 54) von Menschen. Somit haben Berufe eine zeitliche Dimension, die langfristig angelegt ist. Neben der zeitlichen Dimension von Berufen über die Lebensspanne, ist ebenso zu bemerken, dass berufliche Tätigkeiten „Arbeitskraft sowie Arbeitszeit [...] in Anspruch [nehmen]“ (Pahl 2017, S. 189). Das Verständnis von Beruf scheint sich demnach an die Definition der Erwerbsarbeit nach Faulstich (2015) anzulehnen und ist in der Literatur nicht trennscharf voneinander abzugrenzen, wie es die folgenden Aspekte aufweisen. In der Mehrheit werden diese jedoch dem Konstrukt „Beruf“ zugewiesen und werden in der Erwachsenenbildungswissenschaft (Faulstich oder Kulmus siehe hierzu Kapitel 1.1) auch als Erwerbsarbeit besprochen.

Des Weiteren besitzen sie eine persönliche Dimension, da sie die Persönlichkeit von Individuen prägen, indem sie als Leitgedanke für die Gestaltung von Lebensweisen wirken (vgl. Pahl 2017, S. 189) und zu „sozialen Normen [unterwerfen]“ (Voß 2018b, S. 35). Berufen wohnt eine lehrende, regelrecht erzieherische und weisende Funktion inne, indem Berufe gesellschaftliche Normen vermitteln bzw. dem Individuum abverlangen.

Mit Berufen wird vor allem gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Funktionen nachgekommen (vgl. Voß 2018b, S. 35). Berufe erhalten eine Gesellschaft und deren Wirtschaft, durch die Übernahme und Ausübung von Tätigkeiten. Somit tragen Berufe einen Nutz-Gedanken in sich. Sie sollen der Gesellschaft dienlich sein, diese erhalten und zugleich das Individuum im Speziellen stärken. Der Nutzen für das Individuum wird neben dem finanziellen Kapital in der gesellschaftlichen Teilhabe gesehen (vgl. Voß 2018b, S. 35). Berufe besitzen demnach eine soziale Dimension, indem sie integrierend wirken. Diese Ausdifferenzierung bildet ein Fundament der Sozialordnung. Die aus den gesellschaftlichen Aufteilungen von Funktionen („Arbeitsteilung“) hervortretenden Disparitäten stärken dieses System (vgl. Voß 2018b, S. 35). Die Ungleichheit lässt sich unter anderem an den unterschiedlichen Privilegien der verschiedenen Berufsgruppen erkennen. Zu diesen Privilegien zählen unter anderem Status, Macht, Prestige, Autonomie, Selbstwertgefühl oder auch das Einkommen (vgl. Schaub & Zenke 2007, S. 79). Die auf die „gesellschaftliche Arbeitsteilung bezogene Berufsgliederung ist eng mit der sozialen Ungleichheitsstruktur verbunden“ (Berger, Konietzka & Michailow 2001, S. 212). Berufe bilden somit Machtstrukturen, üben sie aus und erhalten diese. Berufe sind damit unter anderem Basis der individuellen Lebensqualität. Die unterschiedlichen Privilegien zwischen den Berufsgruppen können zum Teil gravierend sein.

Das Aufzeigen von Begriffsverständnissen zu „Beruf“ zeigt deren Mehrdimensionalität (vgl. Dostal 2007, S. 49). Folglich ist eine Berufszugehörigkeit von individueller sowie gesellschaftlicher Bedeutung. Zabeck fasst Berufe in eine funktionale und statusbezogene Komponente, die ihre Funktionalität in sozialen und individuellen Merkmalen trägt (vgl. Zabeck 2009, S. 4). Berufe zeichnen gesellschaftliche Strukturen ab und definieren den Handlungsraum des Individuums innerhalb einer Gesellschaft (vgl. Dostal 2007, S. 49). Berufe hegen somit eine „tief[e] soziokulturell[e] Verwurzelung“ (Arnold et al. 2016, S. 81) und stehen im stetigen Spannungsverhältnis zwischen den Interessen von Gesellschaft und Individuum.

In der Mehrdimensionalität des Berufskonzeptes sind bereits die Funktionen, die Berufe erfüllen, angedeutet worden. Diese werden in der folgenden Abbildung aufgelistet und erläutert.

Welche Funktion erfüllt der Beruf	
1. Erwerbsfunktion: Berufliche Tätigkeit ist in der Regel auf materiellen Erwerb gerichtet, um mindestens sich selbst versorgen zu können.	5. Erbauungsfunktion: Ausübung der beruflichen Tätigkeit soll einen Beitrag zur Erbauung und Bildung des Menschen leisten. Voraussetzung: innerliche Bejahung, Freiwilligkeit; Ergebnis Berufsethos, d.h. Sittlichkeit im Beruf und durch den Beruf.
2. Sozialisationsfunktion: Diese Funktion bezieht sich auf den Beitrag der Ausübung (auch Erlernung) eines Berufes zur Einführung eines Menschen in Gesellschaft und Kultur.	6. Qualifikationsaspekt: Als Bedingung für die Ausübung eines Berufes wird der Erwerb und Besitz von Qualifikationen (Fertigkeiten, Kenntnisse, Haltungen) angesehen.
3. Ganzheitlichkeitsaspekt: Gemeint ist der Aspekt von Ganzheit und Ganzheitlichkeit sowohl des Werkstückes, das im Rahmen der Berufstätigkeit hergestellt wird, wie auch des Arbeitsprozesses, in dem das geschieht.	7. Allokationsfunktion: Diese Funktion bezieht sich darauf, dass der Beruf hilft, Arbeitskräfte mit bestimmten Qualifikationen auf die richtigen Positionen des Arbeitsmarktes zu verteilen.
4. Kontinuitätsaspekt: Ausübung einer Tätigkeit wird nur dann als Beruf angesehen, wenn diese Tätigkeit von längerer Dauer, ja bei manchen Berufsideen gar von Lebenslänglichkeit ist.	8. Selektionsfunktion: Zuweisung von beruflichen und gesellschaftlichen Positionen nach Tüchtigkeit, Leistung und Begabung.

Tab. 1.2 Funktionen des Berufs (nach: Arnold, Lipsmeier & Ott 1998, S. 3)

Berufe besitzen letztlich somit auch eine gesellschaftliche Dimension per se, indem Berufe die gesellschaftliche Ordnung in Klassen und Schichten unterstützen. Dieses Verhältnis zwischen Beruf und Gesellschaft kann somit reziprok verstanden werden. Berufe beeinflussen Gesellschaften und ihre Strukturen und Berufe werden durch Gesellschaften beeinflusst. Des Weiteren prägen Berufe die ausübenden Personen und ihre Tätigkeiten (vgl. Voß 2018b, S. 35). Berufe sind demnach ein zentrales Element der Strukturierung von Lebensläufen, wie bereits durch die zeitliche und persönliche Dimension festgestellt wurde.

Berufe sind infolgedessen ein „spezifischer Modus der Vermittlung von Individuum und Gesellschaft“ (Voß 2018b, S. 35). Und lassen sich schlussfolgernd als ein „Bestandteil einer Kultur“ (Schaub & Zenke 2007, S. 78) erfassen. Beck (2018) fasst dieses Wechselverhältnis im pädagogischen Berufsbegriff als „zweiteiliges Prädikat“¹ (Beck 2018, S. 22).

Auf der Seite des Individuums treten die Merkmale in den Fokus, die Arbeitshandeln ermöglichen und die als Arbeitstätigkeit begriffen werden. Dabei verweist Beck auf den

¹ vgl. dazu Beck (1997, S. 352ff.)

pädagogischen Kompetenzbegriff nach Weinert (2001, S. 27f.)². Der bereits erwähnte Qualifikationsbegriff wird im pädagogischen Berufskonstrukt zu den individuell erlernbaren Kompetenzen gefasst und um die individuellen Dispositionen und die Leistungsbereitschaft erweitert (vgl. Beck 2018, S. 24). Eine berufliche Handlungsfähigkeit und damit die Ausführung einer Arbeitstätigkeit ist somit abhängig von zwei Komponenten: dem Vorhandensein von Handlungsoptionen (Qualifikationen) und einer persönlichen Verfasstheit sowie der Bereitschaft des Einsatzes individueller beruflicher Kompetenzen (Dispositionen und Leistungsvermögen).

Auf der anderen Seite entfaltet sich die Ausdifferenzierung von Berufen (Berufsstruktur) innerhalb einer Gesellschaft unter der *Rahmenordnung* der Arbeitswelt welche von „kultur-, gesellschafts- und produktionsbedingten metafunktionalen Strukturparameter[n]“ (Beck 2018, S. 24) abhängig ist. Ermöglicht die Rahmenordnung der Arbeitswelt die Gestaltung und Institutionalisierung von Arbeitsplätzen, so bestimmt auf Seiten des Subjektes die *Metakognition*, ob das Individuum seine Kompetenzen so in Einsatz bringen kann, dass diese den funktionalen Anforderungen des Arbeitsplatzes gerecht wird (vgl. ebd.) und damit in Arbeitshandeln mündet. Die Metakognition erzeugt somit die „Berufstätigkeit“ (ebd.). Beck bestimmt über die Metakognition den Aspekt der Beruflichkeit (siehe Kapitel 3).

Auch an dieser Stelle sollen die prägenden Merkmale von Berufen festgehalten werden:

- Berufe sind „Spezialisierte Handlungskompetenz“ (Arnold 2003, S. 32): Bündel an Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten die sich als Qualifikation bezeichnen lassen.
- Berufe strukturieren Arbeitsformen: sie sind Ausprägung einer gesellschaftlichen Arbeitsteilung.
- Berufe sind kontinuierliche Erwerbsarbeit.
- Berufe organisieren Sozialordnung und Statuszugehörigkeit.
- Berufe strukturieren Lebensläufe.

1.3 Zusammenfassung

Schlussfolgernd lässt sich festhalten, dass Beruf und Erwerbsarbeit unmittelbar aufeinander bezogen sind. Es gehen damit auch Überschneidungen in den Funktionen von Arbeit und Beruf einher. Arbeit kann als eine (typisch menschliche) Tätigkeit verstanden werden. Arbeitstätigkeiten haben sich zu Berufen transformiert, damit bilden Berufe einen Rahmen für Arbeitsprozesse (Kraus 2006, S. 175). Wiederum ist die konkrete Ausführung von Berufen die Arbeit, welche man deshalb auch als Arbeitshandeln beschreiben kann.

Ein begriffliches Verständnis von „Beruf“ steht immer auch in Abhängigkeit zu religiösen,

² „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27).

ethischen und sozialen Deutungen, welche den Gedanken einer bloßen Verrichtung von Tätigkeiten und einer Sicherung der Existenz übersteigt (Arnold et al. 2016, S. 79). „Dabei standen und stehen Beruf und Arbeit in einem spannungsreichen Dualismus von Sinngebung und Existenzsicherung“ (Rosendahl & Wahle 2012, S. 26). Der Beruf ist somit ein Strukturmoment der persönlichen Biographie und damit auch der gesellschaftlichen Teilhabe. Folglich tragen Berufe auch Auswirkungen auf die Persönlichkeit in sich. Berufe haben stets eine gesellschaftliche, biografische und wirtschaftliche Bedeutung (vgl. ebd.). Für die weitere Analyse wird „Arbeit“ als ziel- und zweckgerichtete Erwerbstätigkeit verwendet und „Beruf“ als Organisationsprinzip dieser Tätigkeit, der diesen Zweck und die Richtung anhand von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen bestimmt. Der Beruf ist somit mehr als Abstraktion und die Arbeit als Handlung zu verstehen.

2. Strukturwandel von Beruf

Wie die vorangegangenen Erläuterungen aufzeigten, enthält das Konstrukt des Berufes eine Orientierungsfunktion, sowie eine ordnende Rolle auf verschiedenen Ebenen von individuellen Lebensläufen, gesellschaftlichen Ordnungen mit ihren Differenzierungen, einer Arbeitsteilung und deren Organisation. Die Funktion von Berufen steht stets auch in Abhängigkeit zu „gesellschaftlichen, biographischen, betrieblichen und arbeitsmarktspezifischen Entwicklungen und Veränderungen“ (Rosendahl & Wahle 2016, S. 1). Demnach liegt es nahe, dass sich das Verständnis von Beruf über eine lange Zeit hinweg entwickelte und deren Funktionalität auch immer wieder in Frage gestellt wurde (vgl. ebd.). Somit stellt sich die Frage, welche Veränderungen das Konzept „Beruf“ in der gesellschaftspolitischen Diskussion erfahren hat, der im Folgenden nachgegangen werden soll.

Bereits seit den 1970er Jahren vermehren sich die Diskussionen, dass der Beruf seine ursprüngliche Funktion, ja regelrecht seine Legitimation verliere. Der Wandel der Arbeitswelt und die sich verändernden Erwerbsbiographien seien die Zuspitzung einer dynamisierten Arbeitswelt und sind die Basis der Diskussionen (vgl. z.B. Baethge/Baethge-Kinsky 1998). Diese „Dynamisierung gesellschaftlicher Lebensverhältnisse, die sich u.a. in Form von Beschleunigung vor allem auch im Bereich von Arbeit und Beruf darstellt“ (Wittwer 2003, S. 64) sind Ausgangspunkt für Debatten über eine Transformation des Berufskonzeptes. Neben einem gesellschaftlichen Wandel haben auch Veränderungen in den Arbeitsinhalten Auswirkungen auf geforderte Qualifikationen und Arbeitsformen (vgl. Wittwer 2003, S. 65). Daraus folgt, dass die schulische oder betriebliche Ausbildung nicht mehr ausreichend scheint, um den Anforderungen der Berufswelt fortwährend Folge zu leisten, aber auch individuellen Karrierewünschen Stand zu halten (vgl. Geißler & Wittwer 1989, S. 93).

Die sich verändernden Annahmen des Berufskonzeptes lassen sich entlang dreier Dimensionen (Fachlichkeit, überfachliche Kompetenzen, Erwerbsorientierung) nachzeichnen (vgl. Kraus 2012, S. 258).

Dimensionen des Erwerbsschemas	Veränderungsdynamik
Fachlichkeit	1970er/1980er Jahre: <ul style="list-style-type: none"> - Qualifizierungsoffensive - Modernisierung der Ausbildungsinhalte insbesondere durch neue Technologien; Neuordnung der Metall- und Elektroberufe
Überfachliche Kompetenzen	1980er/1990er Jahre: Integration von Schlüsselqualifikationen, vor allem als soziale Kompetenz, in die Leitidee beruflicher Handlungsfähigkeit
Erwerbsorientierung	1990er/2000er Jahre: <ul style="list-style-type: none"> - Anhaltende Kritik am Berufskonzepts - Diskussion um Beschäftigungsfähigkeit

Tab. 2.1: Veränderungsdynamik des Berufsprinzips seit den 1970er Jahren (nach Kraus 2012, S. 258)

Die Technisierung der Arbeitswelt und die Ausdifferenzierung von Erwerbsbiographien stehen in den 1970er und 1980er Jahren im Mittelpunkt der Debatten (vgl. Rosendahl & Wahle 2016, S. 16). Dies war verbunden mit der Sorge, dass die Facharbeiter den Anschluss an die technische Erneuerung verpassen könnten (vgl. Kraus 2012, S. 258). Sie führten zu der Annahme, dass es notwendig sei, Flexibilisierung und Mobilität von Arbeitskraft zu thematisieren und eine Entberuflichung und Entspezialisierung in der Berufsausbildung zu fordern (vgl. Rosendahl & Wahle 2016, S. 16). Qualifizierung hinsichtlich des technischen Umgangs und Neuordnungen der Ausbildungsberufe standen im Fokus (vgl. Kraus 2012, S. 258). In dieser Zeit fanden somit Veränderungen in der Dimension der *Fachlichkeit*³ statt, welche auf das traditionelle Berufskonzept bezogen ist.

Ab den 1980er Jahren lässt sich eine Veränderung in der Dimension der *überfachlichen Kompetenzen*⁴ verzeichnen, welche sich auf die pädagogische Debatte um die Schlüsselqualifikationen zurückführen lassen (vgl. Kraus 2012, S. 258). Mertens (1974) hat industriesoziologische Befunde auf ein rein fachlichkeitsbezogenes Berufsverständnis bezogen und dieses als unflexibel eingestuft (vgl. Rosendahl & Wahle 2016, S. 3). Damit thematisierte er einen Bedarf an kontinuierlicher Anpassungsfortbildung und Umschulung (vgl. Mertens 1974, S. 36ff.). In einer modernen Welt, welche durch ihre Dynamik, Rationalität, Humanität, Kreativität, Flexibilität und Multi-Optionalität der Selbstverwirklichung geprägt sei (vgl. Mertens 1974, S. 37), kann der Beruf nicht mehr allein durch seine Fachlichkeit vollständig beschrieben werden. Demzufolge können Berufe als „Leitkategorie für

³ Fachlichkeit: Wissen und Können zur Bewältigung konkreter, gegenstandsbezogener Aufgaben *innerhalb* der Erwerbstätigkeit (Kraus 2012, S. 254).

⁴ Überfachliche Kompetenzen: Verhaltensweisen *innerhalb* der Erwerbstätigkeit, die insbesondere aus ihrer sozialen Organisation resultieren (ebd.).

Bildungsziele“ (Rosendahl & Wahle 2016, S. 4) nicht mehr erhalten (vgl. ebd.). Die Lösung in der Debatte bilden Schlüsselqualifikationen⁵ (vgl. Rosendahl & Wahle 2016, S. 4), die in die Leitidee „beruflicher Handlungsfähigkeit“ (Kraus 2012, S. 258) münden.

Seit den 1990/2000er Jahren verändert sich das Berufskonzept hinsichtlich der Dimension der *Erwerbsorientierung*⁶ (vgl. Kraus 2012, S. 258). Diese Veränderung im Kontext der Transformation der Industriegesellschaft ist dem Wandel der Haltung des Individuums zur Erwerbstätigkeit geschuldet. Ist die Industriegesellschaft durch eine starke Normierung von geradlinigen Erwerbsbiographien und deren zeitlichen Strukturen gekennzeichnet (vgl. Kraus 2012, S. 261), so tritt in der Transformation eine Flexibilisierung dieser Konstruktion zum Vorschein (Szydlik 2008 zit. nach Kraus 2012, S. 261). Es verändern sich die Beschäftigungsbeziehungen hin zu flexibleren Beschäftigungsformen, die von Vollzeitbeschäftigungen abweichen (vgl. ebd.). Wandlungsfähiger wird auch die Gestaltung der Arbeitstätigkeit durch eine Entgrenzung von Ort und Zeit. So werden Arbeitsleistungen nicht mehr nur über strikte Prozessstrukturen gesteuert, sondern über Zielvereinbarungen (vgl. ebd.).

„Traditionelle Formen der Beschäftigung werden abgelöst durch Arbeitsverhältnisse mit diskontinuierlich verteilten Arbeitszeiten und mit zeitlichen Befristungen. Hier ist zu fragen, wie die arbeitenden Menschen mit neuen Anforderungen an die Koordination von Erwerbsarbeit und Privatleben, mit ständig erforderlichen Weiterentwicklungen ihrer Kompetenz und mit der Gestaltung ihrer beruflichen Biographie zurechtkommen werden“ (Zink 2001, zit. nach Arnold, Gonon & Müller 2016, S. 88).

Wittwer spricht von „Erwerbsfähigen“ (Wittwer 2003, S. 64), die einen Beruf nur noch auf Zeit ausüben und somit Arbeitsplatz, Arbeitgeber und ggf. den Beruf wechseln. Folglich übernehmen sie neue Aufgaben, bilden sich lebenslang weiter, suchen nach neuen beruflichen Orientierungen und treffen Entscheidungen in Unsicherheit (vgl. Wittwer 2003, S. 64f.). Wittwer zählt diese Aspekte lediglich auf, aber deren Zusammenführung weist eine Kausalkette auf, an deren Ende die Verantwortung dem Individuum zu Teil wird und die in lebenslanges Lernen mündet.

Diese Auswirkungen des Strukturwandels des Konzeptes „Beruf“ und die immanenten Veränderungen wirken sich auf die partizipierenden Individuen emotional aus. Die Veränderungen stehen für das Individuum im Spannungsverhältnis zwischen Unsicherheiten und Ängsten einerseits und Chancen und Potenzialen andererseits (vgl. Wittwer 2003, S. 65). Die Individualisierungstendenzen von Lebensläufen sind hier stark zu erkennen.

Kohli (1992) beschreibt den Umstand als

„tiefgreifende Transformation [...] in der Deutung der Ablaufstruktur des Lebens [...] Während in der traditionellen Konzeption das Leben seine Struktur aus der Abfolge von äußeren Ereignissen gewinnt, erscheint das Leben in der

⁵ Im Schlüsselqualifikationskonzept spielt die Orientierung auf die Bewältigung sich verändernder Anforderungen am Arbeitsplatz gleichwohl eine prominente Rolle.

⁶ Erwerbsorientierung: Einstellungen und Verhältnis *gegenüber* der Erwerbstätigkeit (situativ und biografisch) entsprechend der jeweiligen Wirtschafts- und Gesellschaftsform (Kraus 2012, S. 254).

entwicklungsgeschichtlichen Konzeption der Moderne als um das eigene und vom eigenen Ich organisiert [...] Das Leben wird zur selbstgestalteten Aufgabe, zum individuellen Projekt“ (Kohli 1992, S. 312).

Die Gestaltung des Lebenslaufes wird immer mehr Aufgabe des Individuums. Um dieser Aufgabe nachkommen zu können, müssen die Subjekte flexibel auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren können und dabei ihre persönlichen Interessen mit in die Gestaltung einbeziehen (vgl. Heinz 1995, S. 68). „Erwerbstätige und Erwerbslose sind dazu angehalten sich selbst die für ihren Lebenslauf notwendigen Qualifikationen und Kompetenzen immer wieder neu anzueignen, um eine berufsbiographische Kontinuität aufzubauen“ (Heinz 1995, S. 68). Dieses Phänomen wird auch als „Individualisierung“ bezeichnet (vgl. Kron 2000). Durch die Annahmen zur *employabilit*, die im späteren noch ihre Erläuterungen finden, ist dieser Diskurs gestärkt (vgl. ebd., S. 258f.).

Kraus (2012) stellt fest, dass sich die Beruflichkeit schrittweise verändert hat, indem die unterschiedlichen Dimensionen angepasst und in das Gesamtkonzept integriert wurden (vgl. Kraus 2012, S. 259). Das Berufsprinzip wurde dabei jedoch nicht gänzlich in Frage gestellt, sondern den Umständen entsprechend transformiert. Jedoch „verändert sich somit über partielle Veränderungen einzelner Dimensionen und Verschiebungen in ihrer Gewichtung“ (Kraus 2012, S. 259) auch die Beruflichkeit in ihrer Gesamtheit.

2.1 Moderne Beruflichkeit

Die vorangegangenen Ausführungen haben gezeigt, dass der Strukturwandel eine Auflösungstendenz von strukturierten und gradlinigen (Erwerbs-)Lebensläufen, sowie individualisierte Lebensläufe, die nicht frei von Brüchen, Veränderungen und Neustrukturierungen sind, nach sich zieht. Berufe scheinen ihre tradierte und orientierende Funktion für den Lebenslauf zu verlieren. Parallel zu den begrifflichen Auffassungen eines Berufes verlaufen damit einhergehend auch die Debatten zur Beruflichkeit, welche „von sozialen Interessen und technisch-organisatorischen Prozessen [bestimmt]“ (Kaßbaum 2015, S. 199) sind. Die folgenden Ausführungen stellen Annahmen über das Konzept der subjektiven Beruflichkeit dar, welche auf die strukturellen Veränderungen der Gesellschaft und die daraus resultierenden Anforderungen an Beruflichkeit theoretisch zu reagieren versuchen. Dabei wird eine handlungstheoretische und personale Perspektive auf Beruflichkeit eingenommen. Der Fokus liegt hierbei auf „der Entwicklung berufsrelevanter Handlungs- und Kompetenzstrukturen im Kontext personeller Handlungszusammenhänge innerhalb und außerhalb von Organisationen“ (Kutscha 2008, S. 1).

Die wirtschaftspädagogischen berufsbildungspolitischen Debatten thematisieren, dass das Berufskonzept nicht mehr hinreichend die fachlichen Dimensionen einer zeitgenössischen Arbeitsorganisation abdecken (s. Kapitel 3). Diese Positionen verfolgen eine funktionale Perspektive des Berufskonzeptes, die sich an den verändernden betrieblichen Anforderungen orientiert und eine Entberuflichung voraussagt (vgl. Meyer & Haunschild 2017, S. 5). Dahingegen verlauten auch Haltungen, die Beruflichkeit aus einer in-

dividuellen Perspektive heraus begreifen, die ebenfalls die Veränderungen vom traditionellen Berufskonzept konstatieren, aber durchaus zukunftsgerichtete Formen von Beruflichkeit erkennen (vgl. z.B. Wittwer 2003, Beck 2018). Nach Kraus (2012) ist es nun auch möglich, die Veränderungen von Beruflichkeit anhand der Dimension der „Erwerbsorientierung“ darzustellen (vgl. Kraus 2012, S. 259).

Eine Form moderner Beruflichkeit wird in einer

„Subjektivierung bzw. Individualisierung gesehen. Seine Stabilisierung gewinnt es damit nicht mehr über äußere Strukturgebung [...], sondern durch die im Individuum, d.h. vor allem in seiner biografischen Entwicklung liegenden Konstanz, für die Gesetze und Institutionen die Möglichkeit zur Realisierung der ‚individuellen Beruflichkeit‘ schaffen sollen, bzw. durch das vom Individuum ausgebildete Bewusstsein gegenüber den von ihm ausgeübten Tätigkeiten“ (Kraus 2006, S. 195).

Im Mittelpunkt stehen nun „die Orientierung der Einzelnen an der Erwerbstätigkeit“ (Kraus 2012, S. 259). Dabei umfasst die Erwerbsorientierung auch biographische Aspekte des Alltags (vgl. ebd.). Der Fokus wird auf das Individuum gerichtet und auf die Bedeutung, die Erwerbstätigkeit im Kontext der eigenen Lebensgestaltung einnimmt (vgl. ebd.). In dieser Form der Beruflichkeit wird eine enge Fusion zwischen der gesellschaftlichen Organisation der Erwerbsarbeit, dem Wirtschaftssystem und den Anforderungen an das Individuum gesehen (vgl. ebd.).

Eine zeitgemäße Beruflichkeit stellt sich als „reflexive Beruflichkeit im Subjekt einerseits und über das Zusammenwirken von Kompetenz und Organisationsentwicklung andererseits her“ (Meyer & Haunschild 2017, S. 7). Dabei meint die Reflexivität

„die bewusste, kritische und verantwortliche Bewertung von Handlungen auf der Basis von Erfahrungen und Wissen. In der Arbeit bedeutet dies zunächst ein Abrücken vom unmittelbaren Arbeitsgeschehen, um in zweifacher Reflexivität sowohl über die Arbeitsstrukturen und Arbeitsbedingungen als auch über die eigenen Handlungen und sich selbst zu reflektieren“ (Dehnbostel 2007, S. 225).

Die Auslegung, wie sich eine moderne Form der Beruflichkeit virtualisiert, wird in der Literatur verschieden gedeutet.

2.1.1 Beruflichkeit als Metakognition

Beruflichkeit nach Beck (2018) lässt sich als Metakognition beschreiben. Er begreift die Metakognition als eine Kognition mit sechsdimensionaler Ausprägung (vgl. dazu und zum Folgenden Abb. 2.1).

Die *Relevanzkognition* ist das Erachten der eigenen Arbeitstätigkeit als funktional und substanziell. Die Arbeitstätigkeit wird somit als materiell entlohnbar erachtet, sodass sie einen entscheidenden Beitrag zum Lebensunterhalt abdecken kann (vgl. Beck 2018, S. 26). Eine weitere Dimension stellt die *Zeitkognition* dar. Sie betrifft die Frage, ob sich die Arbeitstätigkeit zum einen über einen zu erwartenden längeren Zeitraum erstreckt,

welcher für die eigene Biographie als bedeutend erachtet wird und ob die Tätigkeit einen wesentlichen „Anteil am Jahreszeitbudget in Anspruch nimmt“ (Beck 2018, S. 26; Herv. im Original).

Die *Kompetenzkognition* ist wichtiger Bestandteil des Selbstkonzepts und hat die eigenen tätigkeitsbezogenen kognitiven, emotionalen Einsatzmöglichkeiten im Fokus, welche für die Arbeitstätigkeit aufgebracht werden müssen (vgl. Beck 2018, S. 28). Der Kompetenzkognition wird „das Wissen um die Ausprägung der eigenen Qualifikationen einschließlich physischer Dispositionen“ (Beck 2018, S. 28) zugeschrieben, sowie eine Bereitschaft im Hinblick auf die eigene Tätigkeit (vgl. ebd.). Neben den eigenen formell oder informell entwickelten Kompetenzprofilen fällt in die Kompetenzkognition auch eine „positive Einschätzung der eigenen Leistungs- sowie der Lern- und (Weiter-) Entwicklungsfähigkeit“ (ebd.).

Unter der *Idealitätskognition* wird verstanden, dass der Arbeitstätigkeit eine Vorstellung zugrunde liegt, ein Wissen darüber zu besitzen, wie die Tätigkeit im besten Falle idealtypisch auszuführen sei. Damit wird dem Individuum auch eine Selbstbewertung des eigenen Handelns ermöglicht. Daraus lassen sich subjektive Fehlerkonzepte für das Individuum ableiten (vgl. Beck 2018, S. 28f.).

Die *Statuskognition* lokalisiert das Individuum in seiner sozialen Umwelt (vgl. Beck 2018, S. 29). Die Arbeitstätigkeit wird in soziale Kontexte verortet, welche auch als vergleichende Funktion zu betrachten ist, die dem Subjekt einen „bestimmten Platz und eine Rolle in der Sozietät zuweist“ (ebd., Herv. im Original). Dieses ist aber nicht in einem sozioökonomischen Verständnis zu deuten, sondern als individuell verortete soziale Stellung und Anerkennung (vgl. ebd.).

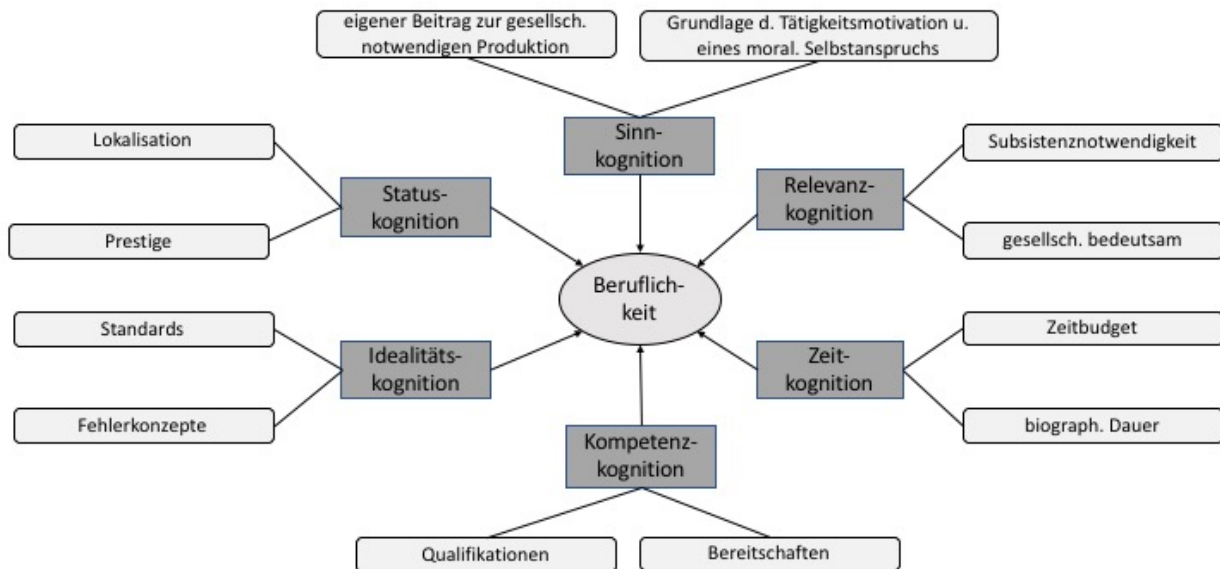


Abb. 2.1 Tätigkeitsbegleitende Metakognitionen als konstitutive Dimensionen des Beruflichkeitsbewusstseins (nach Beck 2018, S. 27)

Letztlich wird die Arbeitstätigkeit mit der *Sinnkognition* in einen Gesamtzusammenhang gestellt. Die Arbeitstätigkeit kann als gesellschaftlich bedeutend begriffen werden oder aber auch unmittelbar bedeutend für den Funktionszusammenhang am Arbeitsplatz (vgl. Beck 2018, S. 29f.). „Die Sinnkognition bildet *das rationale, emotionale und legitimatorische Fundament für eine fortwährende Tätigkeitsmotivation*“ (ebd., S. 30; Herv. im Original), welche mit einem moralischen Selbstanspruch einhergeht.

Die Ausprägungen der Beruflichkeit können auch als eine Ausdifferenzierung „beruflicher Identität“ verstanden werden (Beck 2018, S. 32). Beruflichkeit konstituiert sich aus verschiedenen Komponenten der „personale[n] Identität“ (ebd.), die „Selbstkonzept, Selbstwert und Kontrollüberzeugung“ (ebd.) umfassen. Erweitert wird das Konzept um Charakteristika einer „sozialen Identität“ (ebd.) mit einem Zugehörigkeitsbewusstsein und -bedürfnis und schließt das Konzept mit der Dimension einer „Reflexion auf die normativen Standards, auf die das Individuum sich selbst in der Arbeitstätigkeit verpflichtet sieht bzw. sehen soll“ (ebd.) ab, welches auch als reflexive Beruflichkeit zu verstehen ist. Als subjektbezogenes Konzept kann es unabhängig von strukturellen Veränderungen der Arbeitswelt gedacht werden und grenzt sich somit von aktuellen Debatten ab (vgl. Beck 2018, S. 32). Beck legt dem Beruflichkeitsbegriff eine beschreibende und eine richtungsweisende Aufgabe (vgl. ebd.) zugrunde. Somit kann für die erwachsenenpädagogische Praxis das Ziel angestrebt werden, die Prozesse zu fördern, „die es ihren Adressaten ermöglichen, in den subjektiven Status von Beruflichkeit einzumünden. Insbesondere die Grundlagen der Relevanz-, der Kompetenz-, der Idealitäts- und der Sinnkognition sollten als Gegenstände beruflicher (Aus-)Bildung in Betracht gezogen werden“ (ebd.).

2.1.2 Post-industrielle Beruflichkeit

Der Begriff einer post-industriellen Beruflichkeit stellt für Kraus (2012) die Antwort auf den Transformationsprozess der Industriegesellschaft dar, welcher wiederum das Phänomen des ökonomischen und gesellschaftlichen Wandels beschreiben soll (vgl. Kraus 2012, S. 262).

Als Grundlage einer post-industriellen Beruflichkeit dienen die Rezeptionen des angelsächsischen employability-Konzeptes, welches in der deutschen Rezeption mit Beschäftigungsfähigkeit zu übersetzen ist (vgl. ebd., S. 263). Dieses Konzept sieht Erwerbsorientierung als „unternehmerische[n] Umgang mit der eigenen Arbeitskraft und den eigenen Erwerbschancen“ (ebd.).

„*Employability* bezeichnet die Fähigkeiten und Bereitschaften, die es den Einzelnen ermöglichen, Beschäftigungsverhältnisse einzugehen, sich wertschöpfend in Arbeitsprozesse einzubringen und über eine beständige Anpassung der eigenen Arbeitskraft, die sich reflexiv und evaluativ auf die Bedingungen ihrer Realisierung bezieht, in Beschäftigung zu bleiben“ (ebd., Herv. im Original).

Die Beschäftigungsfähigkeit stellt unternehmerisches Denken in den Fokus des Individuums. Beschäftigte sollen wie ein „Unternehmer in eigener Sache“: vorausschauend agieren, investieren und sich bietende Möglichkeiten in einer flexiblen Arbeitswelt nutzen“ (ebd., S. 263). Flexibilität und Dynamik wird zur Voraussetzung der Beschäftigungsfähigkeit. Demnach spielt das persönliche Fähigkeitsprofil eine entscheidende Rolle (vgl. ebd., S. 257). Die post-industrielle Beruflichkeit ergänzt den Aspekt der Fachlichkeit und der beruflichen Handlungskompetenz um die unternehmerische Erwerbsorientierung und Flexibilität (vgl. Kraus 2012, S. 264).

Dimensionen des Erwerbsschemas	Berufskonzept	Employability-Konzept
Fachlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> - In Berufsbildern curricularisiert - Festgelegtes Verfahren zur Aktualisierung der Inhalte 	<ul style="list-style-type: none"> - Tätigkeitsbezogene Bestimmung - Aufbau <i>on the job</i>
Überfachliche Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> - Integration von Schlüsselqualifikationen, vor allem als soziale Kompetenz, in die Leitidee beruflicher Handlungsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> - Bedeutung akademischer Kompetenzen - Individuelles Fähigkeitsprofil
Erwerbsorientierung	<ul style="list-style-type: none"> - Berufliche Identität - Stabilität in Bezug auf Biografie und Beschäftigung - Loyalität im Beschäftigungsverhältnis 	<ul style="list-style-type: none"> - Unternehmerisches Denken - Flexibilität und Dynamik

Tab. 2.2 Berufskonzept und Employability im Vergleich (in Anlehnung an Kraus 2012, S. 256)

2.2 Abgrenzung der Beruflichkeitsverständnisse

In der Debatte „um die Erosion von Beruflichkeit“ (Meyer & Haunschild 2017, S. 6) ist die historische und damit traditionelle Form des Berufes (siehe Kapitel 1) von dem Konzept der Beruflichkeit zu unterscheiden (vgl. ebd.). Das haben die verschiedenen Auffassungen von Beruflichkeit in der Diskussion gezeigt. Zu bemerken ist, dass sich die tradierten Funktionen von Berufen verändern und in eine veränderte Form der Beruflichkeit münden (vgl. ebd.). „Beruflichkeit als *abstraktes* Organisationsprinzip beinhaltet gegenüber der traditionellen Berufsform eine räumliche, zeitliche und inhaltliche Entgrenzung der beruflichen Bildung“ (Meyer & Haunschild 2017, S. 6; Herv. im Original), jedoch ohne gänzlich das Berufsprinzip, wie es bereits beschrieben wurde, in Frage zu stellen (vgl. ebd.). Für die Beruflichkeit ließ sich somit eine Veränderung hinsichtlich der Erwerbsorientierung darstellen. Diese Veränderungen sind Antwort auf die veränderten Anforderungen der Arbeitswelt, die Neugestaltung von Erwerbstätigkeit und somit auch der politischen Gestaltung (vgl. Kraus 2012, S. 261).

Im Berufskonzept (Kap. 2) liegt der Fokus auf dem Aspekt der Fachlichkeit, welcher sich in Berufsbildern curricularisiert. Die überfachliche Kompetenz wurde durch die Integration der Schlüsselqualifikationen als berufliche Handlungsfähigkeit in das Berufskonzept angepasst. Die Erwerbsorientierung macht „eine beruflich bestimmte Identität, Stabilität in Bezug auf Biografie und Beschäftigung sowie Loyalität im Beschäftigungsverhältnis“ (Kraus 2012, S. 255) aus. Das Konzept ist durch die Arbeitsteilung und die Trennung zwischen Erwerbsarbeit und Freizeit, die zu einer „funktionale[n] Differenzierung der Gesellschaft“ (ebd., S. 261) führen, gekennzeichnet.

Jahrhundert	Erwerbsorientierung	Beruflichkeitsverständnis	Virtualisierung der Beruflichkeit
20. Jhd.: Industriegesellschaft	<ul style="list-style-type: none"> - Steigerung der Produktivität menschlicher Arbeit durch Arbeitsteilung - durch die funktionale Differenzierung der Gesellschaft bestimmt 	Industrielles Berufsverständnis	<ul style="list-style-type: none"> - in Berufsbildern curricularisierte Fachlichkeit - Berufliche Identität - Stabilität in Bezug auf Biografie und Beschäftigung
Übergang 20./21. Jhd.: Dienstleistungsgesellschaft	- individualisiert, reflexiv an der Subjektivität des Einzelnen orientiert	Post-industrielle Beruflichkeit	Beschäftigungsfähigkeit als flexibles, dynamisches unternehmerisches Denken des Individuums
		Beruflichkeit als Metakognition	Reflexive Metakognition an der Subjektivität des einzelnen orientiert

Tab. 2.3 Ausblick – Metamorphosen von Beruflichkeit (erweitert in Anlehnung an Kraus 2012, S. 264)

Das traditionelle Berufskonzept wird hinsichtlich des Aspektes der Stabilität transformiert hin zu reflexiven und subjektiven Erwerbsorientierungen (vgl. ebd., S. 264).

Das moderne Beruflichkeitsverständnis übersteigt das traditionelle industrielle Berufskonzept. Beruflichkeit kann in einer modernen Gesellschaft als Metakognition oder postindustrielle Beruflichkeit verstanden werden. Demnach beinhaltet die Beruflichkeit auch den Prozess, die eigene subjektive Identität und Lebensführung im gesellschaftlichen Kontext zu positionieren und mit der objektiven Wirklichkeit zu vereinen. Die Verantwortung wird den Individuen zuteil und spiegelt sich im lebenslangen Lernen wider. Dabei wird

„(Weiter-) Bildung [...] zur Schlüsselressource für die Individuen und die Gesellschaft. Eine erste Phase der allgemeinen und beruflichen Ausbildung ist weder hinreichend für ein erfolgreiches Berufsleben noch für die Anforderungen seitens der Wirtschaft“ (Schiersmann, 2007, S. 9).

Ziel von Gesellschaft und Institutionen soll es also sein, bei der Herausbildung der individuellen Dispositionen unterstützend zu wirken, sodass eine individuelle Partizipation am Berufsleben möglich ist. Dafür muss das selbständige Handeln gefördert und eine umfassende berufliche Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit vermittelt werden. Hierbei sollten somit nicht nur die wirtschaftlichen und betrieblichen Anforderungen im Vordergrund von Weiterbildungsangeboten stehen, sondern auch die individuellen Bedürfnisse.

Es stellt sich die Frage, inwiefern die Erwachsenenbildung, insbesondere die berufliche Weiterbildung, auf die Diskussionen reagiert. Damit wird sich das folgende Kapitel auseinandersetzen.

3. Weiterbildung und Beruflichkeit

Gesellschaftliche und ökonomische Entwicklungen nehmen immer auch Einfluss auf das Bildungswesen. So lassen sich auch Auswirkungen der Strukturveränderungen der Arbeitsorganisation und -anforderungen auf die Erwachsenenbildung vermuten. Wofür steht (berufliche) Weiterbildung? Was möchte sie erreichen und fördern? Der aufgezeigte Strukturwandel von Arbeit und Beruf, die Themen der Selbstverwirklichung und Entfaltung in der Arbeit und dem Beruf, die sich an der Beruflichkeit orientieren und von dem Individuum verlangen, stetig reflexiv auf Wandel und Veränderung zu reagieren. Gibt die berufliche Weiterbildung in ihrem Verständnis, ihrer Aufgaben und Zielen hierfür Antworten? Spiegelt sich der Strukturwandel auch in dem Verständnis von beruflicher Weiterbildung wider?

Das folgende Kapitel soll Aufschluss darüber geben, inwiefern sich die Veränderungen des Verständnisses von Beruflichkeit auf die Diskussionen der beruflichen Weiterbildung auswirken. Dazu wird im Folgenden die (berufliche) Weiterbildung im Bereich der Erwachsenenbildung verortet und die theoretischen Anforderungen an die berufliche Weiterbildung dargelegt. Nach Dehnbostel (2008) „gibt es bisher keine auch nur annähernd allgemein akzeptierte oder stringent theoretisch fundierte Definition der beruflichen Weiterbildung“ (Dehnbostel 2008, S. 14f.). Demnach soll im Weiteren ein Transfer von Auffassungen von beruflicher Weiterbildung in aktuellen Studien stattfinden, um aus diesen

Ergebnissen Schlussfolgerungen ziehen zu können, wie die Erwachsenenbildungswissenschaft auf Beruflichkeit reagiert und welches theoretische Verständnis sie zu beruflicher Weiterbildung einnimmt.

3.1 Weiterbildung als Bereich der Erwachsenenbildung

Seit den 1960er Jahren tritt bei der beruflichen Weiterbildung vermehrt in den Fokus, die individuelle Entwicklung durch eine stetige Qualifizierung zu fördern und damit auch die Wirtschaft und Gesellschaft zu stabilisieren (vgl. Arnold 2001, S. 228).

1970 definierte der Deutsche Bildungsrat Weiterbildung als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer verschiedenartig ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197). Diese Definition hat in ihren Grundzügen noch heute Bestand: „Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit“ (KMK 2001, S. 4). Der Abschluss der ersten Bildungsphase wird hier mit dem Beginn der Erwerbsarbeit oder einer Familientätigkeit beschrieben.

Eine gängige Einteilung der Angebote der Erwachsenenbildung, lässt sich über die Sektoren der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung vornehmen (vgl. Schmidt-Hertha 2018, S. 835). Dabei orientiert sich die berufliche Weiterbildung überwiegend an den Anforderungen der Arbeitswelt (vgl. ebd.). Die allgemeine Weiterbildung „stärker den aufklärerischen Wurzeln der Erwachsenenbildung, der Förderung kultureller Selbstfindung und gesellschaftlicher Mitgestaltung verpflichtet“ (ebd.). Diese Zweiteilung verweist auf ökonomische und gesellschaftspolitische Forderungen, denen in der beruflichen Weiterbildung nachgekommen werden soll. Bereits der Deutsche Bildungsrat hält 1972 jedoch fest:

„Weiterbildung [könne] sich nicht nur auf einen Funktionszusammenhang mit technischem Fortschritt beschränken und verengen. Sie zielt vielmehr darauf, den Menschen zur bewußten Teilhabe und Mitwirkung an den Entwicklungs- und Umformungsprozessen aller Lebensbereiche zu befähigen und ihm dadurch die Entfaltung seiner Person zu ermöglichen“ (Deutscher Bildungsrat 1972, S. 52).

Hier lässt sich eine integrative soziokulturelle Perspektive erkennen, in der die „relationalen‘ Beziehungen zwischen gesellschaftlichen Subsystemen (Beschäftigungs-, Bildungs-, Sozialsystem u. a.) einerseits und Handlungssubjekten andererseits“ (Kutscha 2008, S. 1) verhandelt werden. Berufliche Weiterbildung hat somit nicht nur zur Aufgabe, kompensatorisch Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes nachzukommen und somit nur berufliche Tüchtigkeit zu vermitteln und zu erhalten, denn das ist auch in der Verantwortung der Gesellschaft und des Individuums (vgl. Arnold & Pätzold 2010, S. 659).

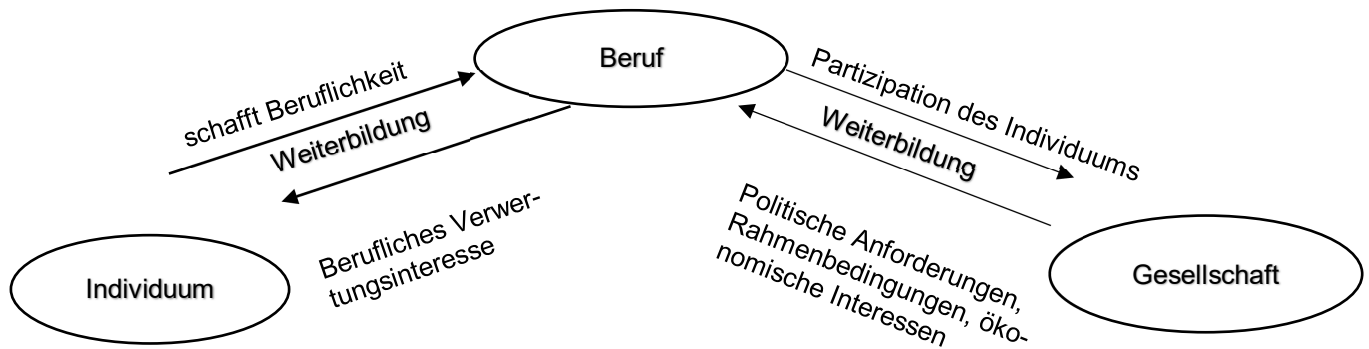


Abb. 3.1 Verhältnis beruflicher Weiterbildung

Ziel ist es, die „berufliche Mündigkeit“ (Lipsmeier 1982, S. 233 zit. nach Arnold 2001, S. 232) zu fördern, welche erreicht ist, wenn das Subjekt in

„kritischer Distanz seine eigene berufliche Lage reflektieren und zu ihren gesellschaftlichen Voraussetzungen und Folgen in Beziehung setzen kann, schließlich, dass es in der Lage ist, vor diesem Hintergrund berufliche bzw. berufsbiografische Entscheidungen [...] zu treffen“ (Arnold & Pätzold 2010, S. 659).

Schiersmann fasst dieses Ziel als „Individuelle Regulationsfähigkeit“ (Schiersmann 2007, S. 21) auf. In dieser Anforderung an die berufliche Weiterbildung ist ein aufklärerischer und demokratischer Gedanke enthalten, welcher auch als grundlegende Aufgabe der Erwachsenenbildung zu verstehen ist. In diesem Ziel der beruflichen Weiterbildung liegt das Verständnis, das einen Aspekt der Beruflichkeit ausmacht: In stetiger Reflexion zu sich und seinem beruflichen Können, Entscheidungen und Positionierungen in diesem System zu gestalten. Beruflichkeit ist also ein Ausdruck für berufliche Handlungsfähigkeit. Aufgabe der beruflichen Weiterbildung ist es, die „Kompetenz zur Selbstbehauptung“ (Schiersmann 2007, S. 22) des Subjektes hervorzubringen oder zu erhalten. Dieser wird unter den „Bedingungen zunehmender Komplexität und Unsicherheit der Lebens- und Arbeitszusammenhänge“ (ebd.) besondere Bedeutung zugemessen (vgl. ebd.).

Durch die Forderung des Deutschen Bildungsrates nach Integration von Weiterbildung in das Bildungssystem wurde ihr eine öffentliche Verantwortung zugesprochen (Arnold 2001, S. 237). Dabei erhält Weiterbildung die Aufgabe Chancengleichheit herzustellen und gewinnt dadurch eine kompensatorische Funktion (vgl. ebd.).

Arnold erwähnt hierzu, dass die Erwachsenenbildung ihren sozialhistorischen Ursprung in Zeiten der Aufklärung fand und es sich zur Aufgabe gemacht hat, die Demokratie zu stärken, indem der Erwachsene befähigt wird, konstitutiv an der Gestaltung seiner Lebensverhältnisse mitzuwirken (vgl. Arnold 2001, S. 238ff.). Um die Aufgabe des Abbaus von Chancenungleichheit zu erfüllen, bedarf es folglich auch demokratietheoretische Prämissen durch die Weiterbildung zu verfolgen. Schiersmann (2007) fasst dieses Ziel als die „*Teilhabe an der Gesellschaft/Chancengleichheit*“ (Schiersmann 2007, S. 22) auf.

Demnach sollte die Weiterbildung sich nicht nur als „ständige Aktualisierung, Erweiterung und Vertiefung des beruflichen Wissens und Könnens“ (Bundesverband 1982, S. 8) verstehen (Ziel der *Beschäftigungsfähigkeit*), sondern sich ihrer Aufgabe bewusst sein, Aspekte der „Identitätsfindungs-, -stabilisierungs- und -entwicklungshilfe“ (Voigt 1983, S. 118 zit. nach Arnold 2001, S. 242) miteinbeziehen und somit Handlungsautonomie hervorzubringen (vgl. Arnold 2001, S. 242) (*Individuelle Regulationsfähigkeit*). Zu vermittelnde Qualifikationen sollen somit nicht an rein wirtschaftliche Anforderungen geknüpft sein, sondern „um eine pädagogische Dimension [ergänzt werden], die auch das Ziel umfaßt, den einzelnen zur autonomen Gestaltung seiner Arbeitsbedingungen [sic!] zu befähigen“ (ebd., S. 244). Die Förderung der Reflexionsfähigkeit ermöglicht somit zum einen Reflexion der „gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und der Gestaltbarkeit von Arbeits- und Lernbedingungen“ (Arnold 2001, S. 240), zum anderen die Überprüfung von Wert- und Handlungsmustern und die Kenntnis von Optionen zur „humaneren Gestaltung der Arbeitsbedingungen“ (ebd.).

Berufliche Weiterbildung würde in einem solchen Verständnis zwischen Individuum, Beruf und Gesellschaft vermitteln und nicht nur den Anforderungen der Gesellschaft und wirtschaftlichen Interessen entsprechen. Arnold verweist darauf, dass das berufliche Verwertungsinteresse dennoch nicht an Bedeutung verlieren solle (vgl. ebd., S. 243). Weiterbildung soll auf drei Ebenen regulieren: Zunächst soll sie einen Ausgleich zwischen individuellen Dispositionen und beruflichen Qualifizierungen herstellen, welche zu einer Integration der Persönlichkeit und ihrer Qualifikationen und somit zu einer beruflichen Mündigkeit führen können (vgl. Lipsmeier 1982 zit. nach Arnold 2001, S. 243). Dies bedeutet in der Ausgestaltung von Inhalten beruflicher Weiterbildungsangebote reine berufsqualifizierende Inhalte, sowie eine reine subjektbezogene Weiterbildung zu vermeiden und eine Balance zwischen diesen Dimensionen zu schaffen (vgl. Voigt 1983, S. 118 zit. nach Arnold 2001, S. 243). Berufliche Weiterbildung orientiert sich somit an 1) den Teilnehmenden, im Hinblick auf Bedürfnisse und Voraussetzungen, 2) am Verwendungsinteresse und somit der Vermittlung von Qualifikationen für ein berufliches Umfeld und 3) an den konkreten Anforderungen der Arbeitswelt und den Interessen der arbeitenden Subjekte (vgl. Arnold 2001, S. 240).

Die Argumentation Arnolds zum Verständnis beruflicher Weiterbildung versteht sich aus einer immanenten Logik der Erwachsenenbildung heraus, welche sich mit den Forderungen an eine pädagogische Beruflichkeit deckt. Dabei greift dieses Verständnis von beruflicher Weiterbildung den weiten Arbeitsbegriff mit auf. Demnach vermischen sich die berufliche und die allgemeine Weiterbildung nach diesen Anforderungen zunehmend. Dieses Verschwimmen der Grenzen ist Spiegel der Entwicklungstendenzen von Berufen und der daraus resultierenden modernen Beruflichkeit, denn auch hier neigen die Grenzlinien zwischen privaten und beruflichen Anforderungen zu Unschärfe. Dabei zeigt auch das Verständnis beruflicher Weiterbildung Arnolds (2001), dass heutzutage eine strikte Trennung von beruflicher und allgemeiner Weiterbildung kaum mehr möglich ist (vgl. Schiersmann 2007, S. 24), da auch der strukturelle Wandel der Arbeitswelt ihren Verwendungszweck für entweder den Erwerbsbereich oder den Privatbereich nicht immer klar voneinander abgrenzen lässt.

3.2 Verständnis von beruflicher Weiterbildung in aktuellen Studien

Im Weiteren werden drei Studien zur beruflichen Weiterbildung hinsichtlich ihres Verständnisses analysiert, um aus diesen Ergebnissen eine Schlussfolgerung ziehen zu können, mit welchem Verständnis die Erwachsenenbildungswissenschaft auf Beruflichkeit reagiert, beziehungsweise welches theoretische Verständnis sie zu beruflicher Weiterbildung einnimmt. Die Studien repräsentierten zwei verschiedene politische Akteure (Bundesministerium für Bildung und Forschung und Hans-Böckler-Stiftung) sowie eine disziplinspezifische Studie. Die Reihenfolge der Studien bezieht sich auf das Jahr der Veröffentlichung.

3.2.1 Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 (BMBF 2017)

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) vergab den Forschungsauftrag für die Erhebung zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016. Mit dem Adult Education Survey (AES) wird die langjährige Tradition des Berichtssystems Weiterbildung (BSW) fortgeführt. In der Erhebung werden Daten zur Beteiligung und Nichtbeteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen erfasst (vgl. BMBF 2017, S. 13).

Der AES unterteilt die Weiterbildung in drei Segmente: „Betriebliche Weiterbildung“, „individuelle berufsbezogene Weiterbildung“ und „nicht berufsbezogene Weiterbildung“. Im Folgenden wird ein Schwerpunkt auf die beiden ersten Segmente gelegt, um das berufliche Verständnis herauszuarbeiten. Die Segmente werden anhand der Adressatengruppe von Erwerbspersonen gefasst. Dabei sind laut dem AES Erwerbspersonen Erwachsene, die „erwerbstätig sind oder dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen und die jünger als 65 Jahre sind“ (BMBF 2017, S. 75). Es werden Personen ausgeschlossen, die sich noch in schulischer Bildung, Ausbildung, Studium, einem freiwilligen sozialen Jahr, Praktikum oder im Ruhestand befinden (vgl. ebd.). Diese Definition geht auf das Verständnis der KMK (2001) zurück, welches die Adressaten von Weiterbildung mit dem Abschluss einer ersten Bildungsphase und dem Beginn einer Erwerbstätigkeit definiert (vgl. KMK 2001, S. 4). Der AES legt in seiner Definition der Adressatengruppe einen Endpunkt mit dem rechtlichen Beginn des Ruhestandes fest.

Der AES versteht unter der betrieblichen Weiterbildung:

„Zur betrieblichen Weiterbildung zählen vorausgeplante, organisierte Weiterbildungsmaßnahmen, die nach Angaben der Teilnehmenden vollständig oder teilweise vom Arbeitgeber finanziert wurden. Eine Arbeitgeberfinanzierung liegt vor, wenn die Kosten für Teilnahme- oder Prüfungsgebühren oder Bücher oder Lernmaterialien zumindest teilweise durch den Arbeitgeber getragen wurden oder die Teilnahme ganz oder überwiegend während der bezahlten Arbeitszeit oder in einer bezahlten Freistellung für Bildungszwecke erfolgte“ (BMBF 2017, S. 56).

Diesem Verständnis liegt ein wirtschaftliches Interesse zugrunde. Die zu vermittelnden Qualifikationen orientieren sich an wirtschaftlichen Interessen des Betriebes. Dies wird durch die finanzielle Beteiligung der Betriebe an der Weiterbildung festgemacht (vgl. BMBF 2017, S. 74). Die betriebliche Weiterbildung verortet sich zwischen „Bildungs- und Beschäftigungssystem“ (Dehnbostel 2009, S. 207).

Peter Faulstich (1998) stellt eine Interessenstruktur der betrieblichen Weiterbildung dar (Abb. 8), welche drei Interessensträger einer betrieblichen Weiterbildung eröffnet (die Beschäftigten, das Unternehmen, die Öffentlichkeit). Die Abbildung 8: Interessenstruktur differenziert die Funktion einer betrieblichen Weiterbildung und wird im Folgenden herangezogen, um ein genaueres Beruflichkeitsverständnis im AES 2016 herauszuarbeiten. Es lässt sich interpretieren, dass die betriebliche Weiterbildung aus Perspektive des Unternehmens vorrangig an den wirtschaftlichen Interessen des Betriebes orientiert ist und zudem ökonomische Gesichtspunkte für die Begründung einer Investition in Weiterbildung und nicht in erster Linie die Bedürfnisse des Individuums eine entscheidende Rolle spielen.

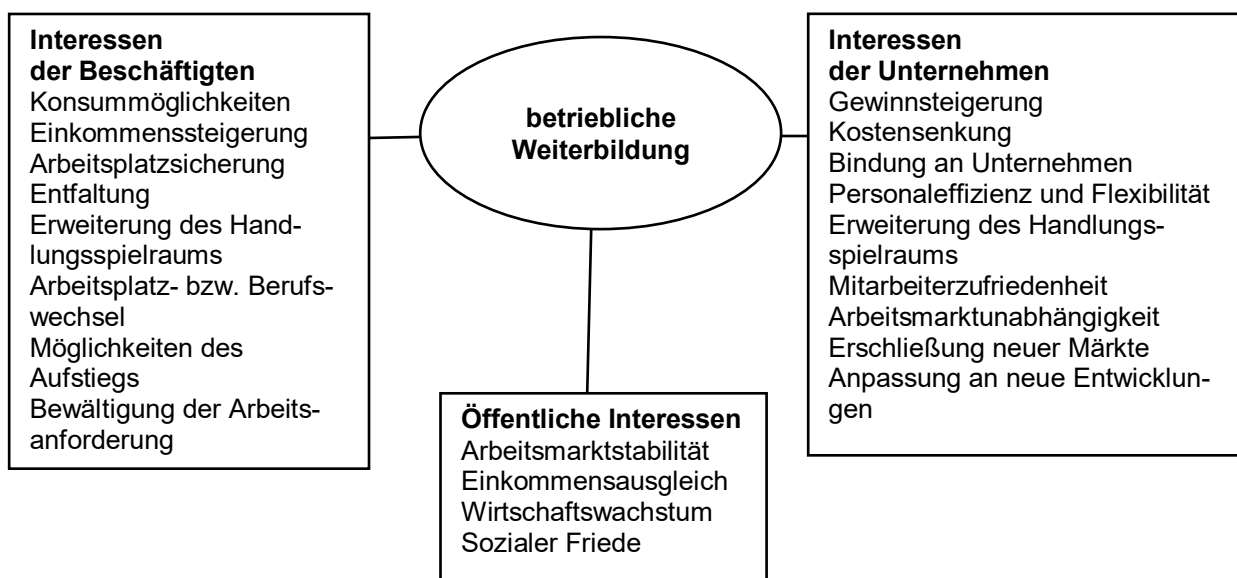


Abb. 3.2 Interessenstruktur (nach Faulstich 1998, S. 107)

„Den an den ökonomischen Erfordernissen orientierten Qualifizierungsinteressen der Unternehmen stehen die subjektiven Lern- und Entwicklungsbedürfnisse der Beschäftigten gegenüber“ (Meyer & Haunschild 2017, S. 2). Auf Seiten des Individuums werden überwiegend Interessen aufgezeigt, die zum Erhalt eines traditionellen Berufsverständnisses beitragen. Wichtige Interessen sind hierbei: Existenzsicherung, welche sich im Einkommen sowie der Arbeitsplatzsicherung manifestiert. Die Arbeitsplatzsicherung kann auch mit der kontinuierlichen Erwerbstätigkeit verbunden werden. Das Stichwort „Entfaltung“ beschreibt das ambivalente Verhältnis von Arbeit: einerseits den konkreten Nutzen der Erwerbstätigkeit (vgl. Kraus 2006, S. 23) für Betrieb, Gesellschaft sowie die Existenzsicherung und andererseits die „transzendente Bedeutungsebene“ (ebd.), die in der Bedürfnisbefriedigung des Individuums und in der Entfaltung in Betrieb und Arbeitstätigkeit zu sehen ist. Zudem soll nach dem Modell Faulstichs der Handlungsspielraum erweitert

werden, welcher als berufliche Handlungsfähigkeit verstanden werden kann. Demnach hat die betriebliche Weiterbildung auch zur Aufgabe, eine „umfassende Kompetenzentwicklung und eine reflexive Handlungsfähigkeit“ (Dehnbostel 2009, S. 210) einzubeziehen. Dabei manifestiert sich im Kompetenzbegriff die Anforderung, über eine rein berufliche Qualifizierung hinauszugehen (vgl. ebd.). Welche als Aspekte der überfachlichen Kompetenzen zu deuten sind. Demgegenüber stehen die Ansprüche der Gesellschaft, eine stabile Wirtschaft und Gesellschaftsstruktur zu erhalten. Somit soll betriebliche Weiterbildung zwischen Individuum, Gesellschaft und Betrieb vermitteln.

Der AES stellt jedoch „betriebsbezogene Erwägungen zur Steigerung der Produktivität“ (BMBF 2017, S. 74) in den Mittelpunkt betrieblicher Weiterbildung. Somit überwiegen die Interessen aus Unternehmensicht. Beruflichkeit ist in diesem Verständnis eine Qualifizierung, die der Erweiterung, dem Erhalt sowie der Anpassung von Berufsfähigkeiten der Beschäftigten dient, um ein ökonomisch gut aufgestelltes Unternehmen zu gewährleisten. Die Dimension der Fachlichkeit wird hier in den Mittelpunkt gerückt, welche sich an dem Wissen und Können für gegenstandsbezogene Aufgaben innerhalb einer Erwerbstätigkeit orientiert. Dieses lässt sich mit der Qualifizierungsoffensive der 1970er/1980er Jahre ins Verhältnis setzen. In der Dimension einer Erwerbsorientierung sind hier die Charakteristika der Industriegesellschaft in dem Bestreben der Steigerung der Produktivität menschlicher Arbeit zu erkennen.

Eine moderne Beruflichkeit und insofern eine berufliche Mündigkeit könnte nur dann gewährleistet werden, wenn eine berufliche Weiterbildung die betrieblichen Kontexte, Anforderungen und betrieblichen Ziele thematisieren würde, somit eine reflexive Stellungnahme des Individuums hervorbringen und deren Mitgestaltung von Arbeitsbedingungen ermöglichen würde. Dies hängt von der Ausgestaltung des konkreten Weiterbildungsangebotes ab und liegt demnach in der Verantwortung des Lehrpersonals und seines professionellen Handelns. Diese Art der Weiterbildung bedarf eines Aushandlungsprozesses zwischen den wirtschaftlichen Anforderungen des Betriebes, der Positionierung des Individuums und den Anforderungen der Gesellschaft hohen Maßes. Die betriebliche Weiterbildung ist dabei „weit davon entfernt, zur Realisierung der mit der Bildungsidee historisch verbundenen Ziele der Chancengleichheit, Partizipation und sozialen Gerechtigkeit beizutragen“ (Dehnbostel 2007, S. 219). Damit ist eine grundsätzliche Herausforderung für die erwachsenenpädagogische Forschung sowie der Gestaltung von beruflicher Bildungsarbeit benannt: „die individuellen und subjektiven Lernerfahrungen und Lernbedürfnisse der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer müssen neben den betrieblichen Qualifizierungsinteressen gleichermaßen Berücksichtigung finden“ (Meyer & Haunschild 2017, S. 2).

Der AES versteht unter der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung:

„In diesen Fällen dominieren die Motive der individuellen beruflichen Entwicklung, sei es im Sinne der Karriereplanung, der Vorbereitung eines Wechsels von Beruf oder Betrieb oder im Sinne des beruflichen Wiedereinstiegs nach einer selbst gewählten (z.B. Elternzeit) oder erzwungenen (z.B. Arbeitslosigkeit) Unterbrechung der Erwerbstätigkeit [...] Gemeinsam ist der Teilnahme

aufgrund dieser Anlässe, dass kein ausschlaggebendes betriebliches Interesse angenommen werden kann“ (BMBF 2017, S. 74).

Durch die finanzielle Nicht-Beteiligung eines Betriebes wird das Weiterbildungsinteresse als individuell berufsbezogen kategorisiert, wenn die Begründung berufsbezogen und nicht aus privaten Gründen erfolgt (vgl. BMBF 2017, S. 74). In Abgrenzung zur betrieblichen Weiterbildung ist die individuelle berufsbezogene Weiterbildung dann die passende Kategorie, wenn ein „berufsbezogener Grund vorliegt“ (ebd.), der jeweilige Betrieb sich nicht an den Kosten beteiligt und/oder die Teilnahme nicht während der bezahlten Arbeitszeit stattfindet (vgl. ebd.). Die individuelle berufsbezogene Weiterbildung wird im AES anhand der Motive und den daraus resultierenden „Qualifizierungszwecken der beruflichen Weiterbildung“ (Münk & Lipsmeier 1997, S. 70) der Teilnehmenden gefasst. Dabei lassen sich die Motive stark an die Definition beruflicher Weiterbildung nach Weinberg (1999) anlehnen, die in „die Unterbegriffe Fortbildung und Umschulung“ (Weinberg 1999, S. 11) gegliedert werden, welche „durch [ihre] Funktion für die Berufswelt, für Industrie, Handel und Verwaltung und für die Berufstätigkeit der Arbeitnehmer bestimmt“ (ebd.) sind. Die berufliche Fortbildung hat zum Ziel, „berufliche Qualifikationen an den Wandel der Arbeitsanforderungen [anzupassen] (Anpassungsfortbildungen) oder der Verbesserung der Qualifikationen für den beruflichen Aufstieg (Aufstiegsfortbildung)“ (Weinberg 1999, S. 11) zu dienen. Lipsmeier (1991) charakterisiert die Anpassungsfortbildung als „qualifikationsbezogene Anpassung an den technischen und gesellschaftlichen Wandel“ (Lipsmeier 1991, S. 45). Dabei erhält die Weiterbildung eine „kurative“ Funktion (Wettbewerbsfähigkeit für Benachteiligte ermöglichen) und eine „präventive“ Funktion (Schutz vor der Arbeitslosigkeit) (Münk & Lipsmeier 1997, S. 70). Auch hier bewegt sich das Beruflichkeitsverständnis erneut auf der Ebene der Fachlichkeit und schließt an die Diskussionen der Qualifizierungsoffensive der 1970er/1980er Jahre an. Damit wird versucht, auf den strukturellen Wandel der Gesellschaft und sich verändernde Arbeitsanforderungen zu reagieren und damit Beschäftigungsfähigkeit zu gewährleisten.

Das Motiv der Karriereplanung lässt sich mit der Aufstiegsfortbildung vergleichen. Funktionen der Weiterbildung sind in diesem Sinne wieder die Erweiterung oder Verbesserung von beruflichen Qualifikationen, die dem Aufstieg dienlich sein können. Die Aufstiegsfortbildung hat zum „Ziel, eine Aufgabenerweiterung und demzufolge (eine) Höherbewertung der derzeitigen beruflichen Position oder Tätigkeit zu erreichen, eine höhere Position zu erlangen oder allgemein die Ausgangssituation für berufliche Aufstiegsmöglichkeiten zu verbessern“ (Lipsmeier 1991, S. 45). Aufstieg ist auch verbunden mit Macht, Prestige und meist mit einem höheren Einkommen, das vom Subjekt erwartet werden kann und das die individuelle Leistungsbereitschaft steigern kann. Hier lassen sich verschiedene Ebenen eines Berufsverständnisses fassen. Zum einen fördern diese Motive der Weiterbildung die Selektions- und die Allokationsfunktion und zum anderen messen sie dem Qualifikationsaspekt einen hohen Stellenwert bei. Auch die Momente der erlernbaren Kompetenz und Leistungsbereitschaft nach Beck (2018, S. 24), die sich in beruflichen Qualifikationen bündeln und somit zu Arbeitstätigkeit führen, lassen sich in diesem Verständnis beruflicher Weiterbildung wiederfinden.

Die „Vorbereitung eines Wechsels von Beruf oder Betrieb“ (BMBF 2017, S. 74) als Motiv individuell berufsbezogener Weiterbildung lässt sich im Sinne Weinbergs als Umschulung deuten. Dabei dient die „Umschulung [...] dem Erwerb neuartiger Berufsqualifikationen, die aufgrund tiefgreifender technischer und ökonomischer (struktureller) Veränderungen von den Arbeitgebern am Arbeitsmarkt nachgefragt werden“ (Weinberg 1999, 11) oder als „Vorbereitung von Erwachsenen auf eine andere als die bisher ausgeübte, meist völlig neue berufliche Tätigkeit“ (Lipsmeier 1991, S. 45). Diese können durch individuelle Veränderungen in der Biographie bestimmt sein (z.B. Interessenverschiebungen, oder auch körperliche oder psychische Beeinträchtigungen) oder als Reaktion auf den „strukturellen Wandel des Beschäftigungssystems (z.B. Verschwinden alter Berufe)“ (Münk & Lipsmeier 1997, S. 72). Als berufliche Umschulung wird auch die Weiterbildung für einen beruflichen Wiedereinstieg nach selbstgewählter oder erzwungener Unterbrechung der Erwerbstätigkeit gesehen. Dabei scheint die berufliche Umschulung als Reaktion auf den strukturellen Wandel zu wirken, um neue Erwerbschancen zu ermöglichen. Aber auch in diesem Kontext steht eine berufliche Qualifizierung im Mittelpunkt der Weiterbildung.

Ausgangspunkte für die individuell berufsbezogene Weiterbildung stellen hierbei die sich verändernden Arbeitsanforderungen dar, für die die bisherigen Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht mehr ausreichend erscheinen. Dabei wird die Erwerbsperson als lernfähig oder gar-bedürftig angesehen und steht in dem Spannungsfeld lebenslangen Lernens, zwischen Chance und Zwang, sich ewig weiterbilden zu können oder zu müssen⁷ Die Erwerbsperson reagiert mit einer beruflichen Weiterbildung auf die sich verändernden strukturellen Gegebenheiten (Kapitel 3). Deren Reflexion wird hier nicht als Aufgabe der beruflichen Weiterbildung gefasst. Berufliche Handlungsfähigkeit wird einzig im Hinblick auf das Vorhandensein passender Qualifikationen gesehen, um beruflichen Anforderungen gerecht werden zu können und/oder somit auch die Karriereplanung mitbestimmen zu können.

Die Einteilung im AES ist klar erkennbar nach der Finanzierungsstruktur und dem Qualifizierungszweck gegliedert. Die zugrunde gelegte Motivation der Weiterbildung bestimmt somit auch den Inhalt, die Ziele und die Funktion der Weiterbildung. Auch wenn ein berufliches Verwertungsinteresse der Weiterbildung vorliegt, können diese hinsichtlich ihres Beruflichkeitsverständnisses als reine Befähigung zum Arbeitshandeln gedeutet werden, mit der berufliche Qualifikationen gestärkt oder erweitert werden. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Beruflichkeitsverständnis des AES stark auf die Diskussion der Qualifizierungsoffensive der 1970er/1980er Jahre reagiert und dieses den Grundgedanken für berufliche Weiterbildung legt. Dabei steht die Dimension der Fachlichkeit im Mittelpunkt der Weiterbildung. Indes lässt sich ein traditionelles Berufsverständnis mit den gekoppelten Funktionen der Arbeitsteilung und deren funktionalen Differenzierung

⁷ „Lebenslanges Lernen erweist sich vor diesem Hintergrund zugleich als Verheißung einer nie endenden Möglichkeit, seinem Lebenslauf eine neue Richtung zu geben, und als Imperativ, jederzeit und überall sich selbst zu übertreffen. Die geforderte Selbststeuerung des Lernens ist zugleich Eröffnung von Gestaltungs- und Entfaltungsräumen und birgt die Gefahr einer Instrumentalisierung des Selbst für die Verfolgung von durch andere gewählten Zwecken des Lernens“ (Dinkelaker 2015, S. 55).

erkennen, welches durch die Weiterbildung aufrechterhalten werden soll. In der Dimension der Erwerbsorientierung erhält die berufliche Identität somit einen wichtigen Stellenwert, welches Auswirkungen auf die Stabilität in Bezug auf die Biographie und Beschäftigung hat.

3.2.2 Qualitätsoffensive strukturierte Weiterbildung in Deutschland (Bläsche et al. 2017)

Das Working Paper "Qualitätsoffensive strukturierte Weiterbildung in Deutschland" entstand im Kontext des Arbeitskreises Arbeitsmarktpolitik der Hans-Böckler-Stiftung (vgl. Bläsche et al. 2017, S. 5). Die Arbeitsgruppe widmet sich einer Analyse des derzeitigen Weiterbildungsbildungssystems, um darauffolgend Schlussfolgerungen für die Weiterbildungspolitik ziehen zu können (vgl. ebd.).

„Es können neben der allgemeinen und der politischen Weiterbildung (aus privaten Gründen) grundsätzlich drei Teilbereiche der beruflichen Weiterbildung (Weiterbildung aus beruflich-betrieblichen Gründen) identifiziert werden: die betriebliche Weiterbildung, die individuelle berufliche Weiterbildung, die Weiterbildung für Arbeitslose und von Arbeitslosigkeit bedrohte Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer als Teil der aktiven Arbeitsmarktpolitik“ (Bläsche et al. 2017, S. 8).

Dieses Verständnis bezieht sich auf die Einteilung beruflicher Weiterbildung nach Schiersmann (2007), welche für die folgenden Überlegungen als Grundlage dienen. „Diese drei Segmente beruflicher Weiterbildung stehen oft unverbunden nebeneinander. Es fehlen gemeinsame, übergreifende Standards im Hinblick auf die inhaltlichen Ziele, die didaktischen Konzepte sowie die technische, organisatorische und personelle Ausstattung“ (Bläsche et al. 2017, S. 8), was auch die bisher dargestellte Analyse gezeigt hat. Die ersten beiden Teilbereiche beruflicher Weiterbildung (betriebliche und individuelle berufliche Weiterbildung), welche hier als kohärent zu verstehen sind, wurden bereits im Zusammenhang mit dem AES erläutert. Im Folgenden wird die SGB-III-geförderte Weiterbildung hinsichtlich ihres Beruflichkeitsverständnisses untersucht.

Unter anderem ist der § 81 im Sozialgesetzbuch III Ausgangspunkt für eine Förderung einer Weiterbildungsmaßnahme durch die Bundesagentur für Arbeit:

„§ 81 Grundsatz. (1) Arbeitnehmer können bei beruflicher Weiterbildung durch Übernahme der Weiterbildungskosten gefördert werden, wenn

1. die Weiterbildung notwendig ist, um sie bei Arbeitslosigkeit beruflich einzugliedern, eine ihnen drohende Arbeitslosigkeit abzuwenden oder weil bei ihnen wegen fehlenden Berufsabschlusses die Notwendigkeit der Weiterbildung anerkannt ist [...]“ (Sozialgesetzbuch III 2018).

Die Funktion beruflicher Weiterbildung wird hier durch die öffentlichen Interessen reguliert (Abb. 8). Im Mittelpunkt steht ein stabiler Arbeitsmarkt, wirtschaftliches Wachstum und Einkommensausgleich. Die berufliche Weiterbildung in diesem Kontext bewegt sich auf drei Funktionsebenen 1) regulativ, als Eingliederung in den Arbeitsmarkt 2) präventiv,

vor Arbeitslosigkeit zu bewahren und 3) kompensatorisch, Berufsabschlüsse nachzuholen. SGB-III-geförderte Weiterbildung verfolgt somit vor allem das Ziel der gesellschaftlichen Teilhabe, in der Chancenungleichheit durch Weiterbildung ausgeglichen werden soll. Dabei steht hinter einer Weiterbildung auch noch das Ziel der Beschäftigungsfähigkeit. Hier lassen sich Bezüge zum traditionellen Berufsverständnis ziehen. Dabei wird in der Dimension der Fachlichkeit hinsichtlich einer Qualifizierung weitergebildet. Der curricularisierte Fachlichkeitsaspekt von Berufsabschlüssen zeigt sich im Nachholen von Berufsabschlüssen. Mit der präventiven Weiterbildung wird die Stabilität in Bezug auf die Biographie und Beschäftigung genommen und durch die regulative Funktion beruflicher Weiterbildung erhält sie die funktionale Differenzierung der Gesellschaft. Die Erwerbsorientierung bezieht sich stark auf die berufliche Identität.

Hinzu weist auch diese Unterteilung eine Trennung zwischen der Finanzierungsstruktur und einer „institutionellen Trennung“ (Bläsche et al. 2017, S. 8) auf.

3.2.3 Lebenslanges Lernen zwischen Weiterbildungslust und Weiterbildungsfrust (Walter 2014)

Walter (2014) erforscht in seiner Studie *Lebenslanges Lernen zwischen Weiterbildungslust und Weiterbildungsfrust – Eine empirische Studie* Anreizstrukturen in der beruflichen Weiterbildung. Unter welchen Bedingungen investieren Erwerbstätige Zeit und eigene finanzielle Mittel in die berufliche Weiterbildung? Die Studie möchte die „Anreize zur Erhöhung der Weiterbildungspartizipation“ (Walter 2014, S. 21) empirisch ermitteln.

In der Studie wird der Fokus auf die berufliche Weiterbildung gelegt. Hierbei wird „Beruf“ mit dem Verständnis Webers als „jene Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination der Leistungen eines Individuums, welche für eben jenes die Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungsmöglichkeit darstellt“ (Walter 2014, S. 21; in Anlehnung an Weber 1980, S. 80) definiert. Daraus folgert Walter für seine Untersuchungen, dass berufliche Weiterbildung „formale Kurse und Lehrgänge [sind, d. Verf.], die der Erweiterung, dem Erhalt sowie der Anpassung dieser Leistungen dienlich sein soll[en]“ (ebd.).

Berufe sind nach dem Verständnis Webers ein bestimmtes Leistungsprofil (vgl. Corsten 2001, S. 275). Arbeitshandeln kann hier als die „zweckgerichtete spezialisierte Kombination von Leistungen“ verstanden werden, denn der Leistungsbegriff ist bei Weber an individuelles Handeln gebunden:

„Die im Einzelfall sprachgebräuchlich gemeinten Träger möglicher *sachlicher* Nutzleistungen gleichviel welcher Art sollen ‚Güter‘, die *menschlichen* Nutzleistungen, sofern sie in einem aktiven Handeln bestehen, ‚Leistungen‘ heißen“ (Weber 1980, S. 34; Herv. im Original).

Einen Beruf prägen in diesem Verständnis individuelle charakteristische Leistungen aus. Demnach betiteln Berufe das Leistungsprofil von Personen (vgl. Corsten 2001, S. 276). Der Nutzen von Arbeitshandeln wird im Erwerb und damit der Existenzsicherung des Individuums gesehen (vgl. Corsten 2001, S. 275). Walter verwendet demnach einen eng

gezogenen Arbeitsbegriff, der andere Tätigkeiten ausgrenzt. Die Studie verfolgt einen stark funktionalen Charakter der beruflichen Weiterbildung und stützt sich mit dem Bezug auf ein Weber'sches Verständnis von 1972 auf überholte Annahmen von Berufen. Das Augenmerk wird auf das Vorhandensein von Qualifikationen zur Ausübung von Erwerbs-handeln gelegt. Dabei sind die Qualifikationen bezogen auf das „Arbeitsvermögen, das in Abhängigkeit von ökonomischen, technologischen und arbeitsorganisatorischen Entwicklungen für die Bewältigung von Arbeitsaufgaben benötigt wird“ (Schiersmann 2007, S. 46). Aspekte der individuellen Gestaltungsfähigkeit und Förderung der Reflexionspotentiale werden hier nicht in den Fokus genommen. Es werden rein fachliche Anforderungen mit der beruflichen Weiterbildung thematisiert – fachübergreifende Kompetenzen sind in einem Weber'schen Verständnis nicht mit integriert. Beruflichkeit wird hier als das reine Vorhandensein von beruflichen Qualifikationen verstanden, deren Kontinuität durch die berufliche Weiterbildung ermöglicht werden soll. Es fallen demnach auch die Aspekte von diskontinuierlichen Berufsbiographien weg, welche in dem Ziel der Anpassung von Leistungen erahnt werden können. Von einem modernen oder pädagogischen Beruflichkeitsverständnis wird nicht gesprochen. Es werden keine strukturellen Einflüsse vom Arbeitsplatz auf das Individuum hinterfragt. Der Fokus liegt auch nicht auf der Reflexivität und Handlungskompetenz auf Seiten des Subjektes. Walters Definition von beruflicher Weiterbildung liegt das Konzept der Arbeit nach Weber zugrunde, wobei sich Arbeit als Erwerbshandeln auffassen lässt, das der Existenzsicherung dient. Auch Arbeitshandeln ist in soziale Kontexte eingebettet und kann nicht losgelöst gedacht werden. Somit wirkt die Partizipation an Arbeitskontexten auch auf individuelle Dispositionen und gesellschaftliche Verortungen. Diese werden aber nach diesem Verständnis nicht als Ziel und Funktion der beruflichen Weiterbildung betrachtet.

	Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 (BMBF 2017)	Qualitätsoffensive strukturierte Weiterbildung in Deutschland (Bläsche et al. 2017)	Lebenslanges Lernen Zwischen Weiterbildungslust und Weiterbildungsfrust (Walter 2014)
Berufliches Verständnis	Industrielles Berufsverständnis		
Anlass einer Weiterbildung	a) betriebsbezogene Erwägungen zur Steigerung der Produktivität“ (BMBF 2017, S. 74) b) individuelle Qualifizierungszwecke	a) betriebsbezogene Erwägungen zur Steigerung der Produktivität“ (BMBF 2017, S. 74) b) individuelle Qualifizierungszwecke c) Arbeitslosigkeit abwenden, vorbeugen, ggf. Berufsabschluss nachholen	Erweiterung, Erhalt sowie Anpassung der beruflichen Leistungen
Dimension des Erwerbschemas	Fachlichkeit; Tätigkeitsbezogene Bestimmungen		
Erwerbsorientierung	a) Steigerung der Produktivität b) Berufliche Identität, Stabilität in Bezug auf Biographie und Beschäftigung	a) Steigerung der Produktivität b) Berufliche Identität, Stabilität in Bezug auf Biographie und Beschäftigung c) Berufliche Identität, Stabilität in Bezug auf Biographie und Beschäftigung	Steigerung der Produktivität; Stabilität in Bezug auf Biografie und Beschäftigung
Interessen	Funktional: Berufliche Leistungsfähigkeit Wirtschaftlich Interessengeleitet: Steigerung der Produktivität	Funktional Berufliche Leistungsfähigkeit Wirtschaftlich Interessengeleitet: Steigerung der Produktivität b) Qualifizierungsoffensive c) stabiler Arbeitsmarkt, wirtschaftliches Wachstum und Einkommensausgleich	Funktional Berufliche Leistungsfähigkeit Wirtschaftlich Interessengeleitet: Steigerung der Produktivität
Funktion der beruflichen Weiterbildung	Beschäftigungsfähigkeit sicherstellen als Reaktion auf den Strukturwandel Teilhabe an der Gesellschaft/Chancengleichheit Stabiler Arbeitsmarkt und damit eine stabile Wirtschaft		

Tab. 3.1 Berufskonzepte in aktuellen Studien

4. Fazit

Grundlegende Zielstellung dieser Auseinandersetzung war die Erarbeitung einer Darstellung über Verständnisse und Annahmen der Konzepte ‚Arbeit‘ und ‚Beruf‘ aus Perspektive der Erwachsenenbildungswissenschaft. Die wesentliche Fragestellung der Arbeit zielte auf eine Analyse aktueller Debatten und mündete in eine Reflexion über Handlungsbedarfe der beruflichen Weiterbildung für zukünftige und aufbauende theoretische Auseinandersetzungen.

Die Analyse hat gezeigt, dass *berufliche Weiterbildung* in der gegenwärtigen Diskussion in die Dimensionen ‚Finanzierungsstrukturen‘ und ‚institutionelle Verantwortungen‘ gegliedert werden kann. Das Verständnis in den Studien zeigt den Erhalt und die Förderung der Konzepte ‚Arbeit‘ und ‚Beruf‘. Eine Entberuflichung ist hier nicht zu verzeichnen. Die Ergebnisse der Studien bilden eine funktionale Perspektive des Berufskonzeptes ab, welches sich an den verändernden betrieblichen Anforderungen orientiert. Im Mittelpunkt beruflicher Weiterbildung steht, die *individuelle Entwicklung* durch eine stetige fachliche Qualifizierung zu fördern und damit auch die Wirtschaft und Gesellschaft zu stabilisieren.

Beruflicher Weiterbildung liegt somit ein traditionelles Verständnis der Konzepte Arbeit und Beruf zugrunde und wird damit auch von ökonomischen Interessen geleitet. Als ein Resultat dieser Entwicklungen zeigt sich die Verwendung eines eher engen Arbeitsbegriffes der Erwerbstätigkeit. Pädagogische Ansatzpunkte lassen sich erahnen oder bedürfen in hohem Maße der Professionalität der lehrenden Personen und deren Aushandlungsprozesse mit den Teilnehmenden einer beruflichen Weiterbildung. In den theoretischen Überlegungen werden moderne Aspekte einer beruflichen Weiterbildung wie die Reflexivität und individuelle Regulationsfähigkeit mitgedacht, diese spiegeln sich jedoch nicht in den aktuellen Studien zu beruflicher Weiterbildung wider. So fördert die berufliche Weiterbildung in diesem Verständnis die Strukturen und Anforderungen der Wirtschaft und stärkt diese. Das Individuum als handelndes Subjekt wird im Kontext *allgemeiner Weiterbildung* verortet. Subjektbezogene Themen und Inhalte sollen demnach durch diese gefördert werden. Die Forderungen, die sich aus dem Strukturwandel ergeben, verlangen jedoch eine Vermischung allgemeiner und beruflicher Weiterbildung.

Ziel beruflicher Weiterbildung sollte es sein, ein pädagogisches Berufsverständnis nach Beck (2018) zu ermöglichen. Auf dieser Grundlage kann die berufliche Weiterbildung zu einer Erweiterung der individuellen Kompetenzen verhelfen und damit auch persönliche Dispositionen ausdehnen. Damit wird berufliche Handlungsfähigkeit durch das Schaffen von Handlungsoptionen (Qualifikationen) und einer persönlichen Verfassung, sowie der Bereitschaft des Einsatzes individueller beruflicher Kompetenzen (Dispositionen und Leistungsvermögen) geformt. Viel mehr wird sichtbar, dass berufliche Weiterbildung eine kompensatorische Funktion hat und somit der Aufgabe nachkommt, *Chancengleichheit* herzustellen. Sie reagiert durch Qualifizierungsoffensiven auf den strukturellen Wandel von Arbeit und Beruf. Dabei stehen vor allem die Ziele im Mittelpunkt, die Beschäftigungsfähigkeit der Individuen zu gewährleisten, womit die Existenz des Einzelnen gesichert wird und die gesellschaftlichen Teilhabe unterstützt wird, sowie einen stabilen Arbeitsmarkt und damit eine stabile Wirtschaft anzustreben.

So bewegt sich die berufliche Weiterbildung zwar stets zwischen den Anforderungen der Wirtschaft und den Bedürfnissen des Individuums, jedoch sollte sie sich selbst nicht gänzlich ökonomisieren, sondern die erwachsenenbildnerische Aufgabe und die *Zentrierung auf das Individuum* stärker in den Vordergrund rücken und in ihr Selbstverständnis integrieren.

Dies stellt für weitere Forschungen einen Ansatzpunkt dar, anhand von Angeboten und Ausgestaltungen der beruflichen Weiterbildung zu ergründen, wie berufliche Weiterbildung gestaltet werden kann und somit den Theorierahmen praktisch zu reflektieren, zu fundieren und zu erweitern.

Literaturverzeichnis

- Arendt, H. (1998). *Vita Activa oder Vom tätigen Leben*. München: Piper Verlag.
- Arnold, R. (2001). *Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven* (4., korrigierte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Arnold, R. (Hrsg.) (2003). *Berufsbildung ohne Beruf? Berufspädagogische, bildungspolitische und internationale Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Arnold, R., & Gieseke, W. (Hrsg.) (1999). *Die Weiterbildungsgesellschaft*. Neuwied: Ziel-Zentrum F. Interdis.
- Arnold, R., Gonon, P., & Müller, H.-J. (2016). *Einführung in die Berufspädagogik* (2., überarb. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Arnold, R., Lipsmeier, A., & Ott, B. (1998). *Berufspädagogik kompakt. Prüfungsvorbereitung auf den Punkt gebracht*. Berlin: Cornelsen.
- Arnold, R., & Pätzold, H. (2010). Weiterbildung und Beruf. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (4., durchges. Aufl., S. 653-664). Wiesbaden: Springer VS.
- Baethge, M., & Baethge-Kinsky, V. (1998): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? – Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In J. Allmendinger et al. (Hrsg.), *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 31, 461-472. Verfügbar unter http://doku.iab.de/mittab/1998/1998_3_mittab_baethge_baethge-kinsky.pdf. Zugriffen: 29.11.2018.
- Baethge, M., Baethge-Kinsky, V., & Woderich, R. (Hrsg.) (2004). *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen*. Münster: Waxmann.
- Beck, K. (2018). „Beruflichkeit“ als wirtschaftspädagogisches Konzept. Ein Vorschlag zur Begriffsbestimmung. In J. Schlicht, & U. Moschner (Hrsg.), *Berufliche Bildung ^{SEP} an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik. Reflexionen aus Theorie und Praxis* (S. 19-36). Wiesbaden: Springer VS.
- Berger, P. A., Konietzka, D., & Michailow, M. (2001). Beruf, soziale Ungleichheit und Individualisierung. In T. Kurtz (Hrsg.), *Aspekte des Berufes in der Moderne* (S. 209-237). Opladen: Leske + Budrich.
- Bläsche, A. et al. (2017). *Qualitätsoffensive strukturierte Weiterbildung in Deutschland*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

- Böhle, F. (2018). Arbeit als Handeln. In F. Böhle, G. G. Voß & G. Wachtler (Hrsg.), *Handbuch Arbeitssoziologie. Band 1: Arbeit, Strukturen und Prozesse* (2., Aufl., S. 171-200). Wiesbaden: Springer VS.
- Bremer, H. (2018). Sozialisationstheorie und Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6., überarb. u. aktual. Aufl., S. 127-144). Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2011). *Klassifikation der Berufe 2010 – Band 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen* (Bd. 1). Nürnberg: Bonifatius GmbH.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2017). Weiterbildungsverhalten in Deutschland (2016). *Ergebnisse des Adult Education Survey AES Trendbericht*. Bielefeld: wbv media.
- Bundesverband der Deutschen Industrie e.V (1982). *Zukunftsaufgabe Weiterbildung. Verantwortung von Wirtschaft und Gesellschaft*. Köln:
- Dehnbostel, P. (2007). Betriebliche Weiterbildung, Reflexivität und europäische Perspektiven. In P. Dehnbostel, U. Elsholz & J. Gillen (Hrsg.), *Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung* (S. 219-234). Berlin: edition sigma.
- Dehnbostel, P. (2008). *Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht*. Berlin: edition sigma.
- Dehnbostel, P. (2009). Kompetenzentwicklung in der betrieblichen Weiterbildung. In A. Bolder & R. Dobischat (Hrsg.), *Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs* (S. 207-219). Wiesbaden: Springer VS.
- Deißinger, T. (1998). *Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung*. Mannheim: Universität Mannheim.
- Deutscher Bildungsrat (1972). *Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Dt. Bildungsrat.
- Dinkelaker, J. (2015). Lernen. In J. Dinkelaker & A. v. Hippel (Hrsg.) *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 49-56). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dostal, W. (2007). Phänomen Beruf: Neue Perspektiven. In R. Oberliesen & H.-D. Schulz (Hrsg.), *Kompetenzen für eine zukunftsfähige arbeitsorientierte Allgemeinbildung* (S. 45-70). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Faulstich, P. (2015). Arbeit, Erwerbstätigkeit und Beruf als Perspektive in Weiterbildungsprogrammen. In *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 29*, 1-13. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe29/faulstich_bwpat29.pdf. Zugriffen: 26.11.2018.
- Geißler, K. A., & Wittwer, W. (1989). Die Entwicklung der beruflichen Aus- und Weiterbildung - sechs Thesen. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Betriebspädagogik in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 93-102). Baden-Baden: Nomos.
- Gonon, P. (2004). Arbeit. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 58-74). Weinheim: Beltz.
- Gonon, P. (2015). Beruf. In J. Dinkelaker & A. von Hippel (Hrsg.), *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen* (S. 238-243). Stuttgart: Kohlhammer.
- Heinz, W. (1995). *Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation*. Weinheim: Juventa.

- Hirsch, J. (1994). Politische Form, politische Institutionen und Staat. In J. Esser & C. Görg (Hrsg.), *Politik, Institutionen und Staat. Zur Kritik der Regulationstheorie* (S. 157-211). Hamburg: VSA-Verl.
- Huisinga, R., & Lisop, I. (1999). *Wirtschaftspädagogik: ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch*. München: Vahlen.
- Kaßbaum, B. (2015). „Erweiterte moderne Beruflichkeit“ – ein Kompass für Berufsbildungs- und Hochschulpolitik. In L. Löwisch & T. Würtenberger (Hrsg.), *Ordnung der Wissenschaft. Jahrgang 2015* (S. 199-210). Verfügbar unter http://www.ordnungderwissenschaft.de/2015/2015%20-%20Gesamt/gesamtausgabe_2015_odw_ordnung_der_wissenschaft_n.pdf. Zugriffen: 08.12.2018.
- Kulmus, C. (2010). *Subjektive Altersbilder und Lernen im Alter. Eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Weiterbildung beim Übergang in den Ruhestand*. Hamburg: o.V. (nicht veröffentlichte Diplomarbeit).
- Kultusministerkonferenz (2001). *Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf. Zugriffen: 04.12.2018.
- Kohli, M. (1991). Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 303-320). Weinheim: Beltz.
- Kraus, K. (2006). *Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Kraus, K. (2012). Beruflichkeit – Betrachtungen aus der Perspektive einer „Pädagogik des Erwerbs“. In A. Bolder et al. (Hrsg.), *Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischen Projekt* (S. 249-268). Wiesbaden: Springer VS.
- Kron, T. (Hrsg.) (2000). *Individualisierung und soziologische Theorie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kurtz, T. (Hrsg.) (2001). *Aspekte des Berufs in der Moderne*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kutscha, G. (2008). Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 14. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha_bwpat14.pdf. Zugriffen: 08.12.2018.
- Lipsmeier, A. (1982). Die didaktische Struktur des beruflichen Bildungswesens. In H. Blankertz et al. (Hrsg.) *Enzyklopädie Erziehungswissenschaften. Bd. 9.2: Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf* (S. 227-249). Stuttgart: Klett.
- Lipsmeier, A. (1991). *Berufliche Weiterbildung. Theorieansätze, Strukturen, Qualifizierungsstrategien, Perspektiven*. Frankfurt: Gesellschaft Forschung und Bildung.
- Luhmann, N. (1991). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mertens, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer. Verfügbar unter http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf. Zugriffen: 12.12.2018.
- Meyer, R. (2000). *Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von*

Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten. Münster: Waxmann.

- Meyer, R., & Haunschild, A. (2017). Individuelle Kompetenzentwicklung und betriebliche Organisationsentwicklung im Kontext moderner Beruflichkeit – berufspädagogische und arbeitswissenschaftliche Befunde und Herausforderungen. In *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 32. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe32/meyer_haunschild_bwpat32.pdf. Zugriffen: 08.12.2018.
- Müller, H.-P., & Siegmund, S. (2014). *Max Weber. Handbuch Leben – Werk – Wirkung* (S. 31-33). Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.
- Müller, S. (1992). *Phänomenologie und philosophische Theorie der Arbeit*. Freiburg: K. Alber.
- Münk, D., & Lipsmeier, A. (1997). *Berufliche Weiterbildung: Grundlagen und Perspektiven im nationalen und internationalen Kontext*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Pahl, J.-P. (2017). *Berufe, Berufswissenschaft und Berufsbildungswissenschaft*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Reinhold, G. (Hrsg.) (2000). *Soziologie-Lexikon* (4., Aufl.). München: Oldenbourg.
- Rosendahl, A., & Wahle, M. (2012). Erosion des Berufes: Ein Rückblick auf die Krisenszenarien der letzten vierzig Jahre. In A. Bolder & R. Dobischat & G. Kutscha & G. Reutter (Hrsg.): *Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt* (S. 25-47). Wiesbaden: Springer VS.
- Rosendahl, A., & Wahle, M. (2016). Debatten zur Krise von Beruf und Beruflichkeit: A Never Ending Story? In *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 29, 1-23. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe29/rosendahl_wahle_bwpat29.pdf. Zugriffen: 27.10.2018.
- Schaub, H., & Zenke, K. G. (2007). *Wörterbuch Pädagogik* (grundl. überarb., aktual. u. erw. Neuausgabe). München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Schiersmann, C. (2007). *Berufliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidt-Hertha, B. (2018). Bildung im Erwachsenenalter. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4., überarb. u. aktual. Aufl., S. 827-844). Wiesbaden: Springer VS.
- Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schubert, V. (1986). Was uns alle bändigt. Interdisziplinäre Untersuchungen zur Arbeit des Menschen. In V. Schubert (Hrsg.), *Der Mensch und seine Arbeit. Eine Ringvorlesung der Universität München. Wissenschaft und Philosophie Interdisziplinäre Studien* (S. 7-22). Sankt Ottilien: EOS-Verlag.
- Sozialgesetzbuch (SGB) Drittes Buch (III) (2018). Verfügbar unter <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgebiii/81.html>. Zugriffen: 25.11.2018.
- Szydlík, M. (Hrsg.) (2008). *Flexibilisierung. Folgen für Arbeit und Familie*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tiemann, M. (2012). Die Entwicklung von Beruflichkeit im Wandel der Arbeitswelt. In A. Bolder et al. (Hrsg.), *Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischen Projekt* (S. 49-72). Wiesbaden: Springer VS.
- Voigt, W. (1983). Qualifikation oder Identität? Berufliche Weiterbildung als Bildung Erwachsener. In E. Schlutz (Hrsg.), *Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit* (S. 111-124). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Voß, G. (2018a). Arbeit. In J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 21-27). Wiesbaden: Springer VS.
- Voß, G. (2018b). Beruf. In J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (S. 35-42). Wiesbaden: Springer VS.
- Walter, M. (2014). *Lebenslanges Lernen zwischen Weiterbildungslust und Weiterbildungsfrust. Eine empirische Studie zu Anreizstrukturen in der beruflichen Weiterbildung*. Bielefeld: wbv media.
- Weber, M. (1980). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr.
- Weinberg, J. (1999). Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Verfügbar unter http://www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-1999/weinberg99_01.pdf. Zugriffen: 04.12.2018.
- Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Weiß, R. (2018). Arbeit, Bildung und Qualifikation. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4., überarb. u. aktual. Aufl., S. 1071-1091). Wiesbaden: Springer VS.
- Wittwer, W. (2003). Die Neue Beruflichkeit – Der Trend zur Virtualisierung des Berufskonzeptes. In R. Arnold (Hrsg.), *Berufsbildung ohne Beruf? Berufspädagogische, bildungspolitische und internationale Perspektiven* (S. 64-88). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Zabeck, J. (2009). *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie*. Paderborn: Eusl-Verl.-Ges.
- Zink, K. J. (18. August 2001). Leitbild Arbeit. Arbeitswissenschaft unter veränderten Rahmenbedingungen. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 186, 29.

Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report

- | | |
|---------|---|
| Band 1 | Gieseke, W.; Reichel, J.; Stock, H.
Studienkultur im Umbruch. Berlin: Humboldt-Univ., 2000 |
| Band 2 | Depta, H.; Goralska, R.; Pólturzycki, J.; Weselowska, E.-A.
Studienkultur an den polnischen Universitäten. Berlin: Humboldt-Univ., 2000 |
| Band 3 | Studienleitfaden Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität.
Berlin: Humboldt-Univ., 2000 (aktual. 2001, 2002) |
| Band 4 | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Hand-
buch 2000 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-
Univ., 2001 |
| Band 5 | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Brandenburg.
Handbuch 2003 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Hum-
boldt-Univ., 2004 |
| Band 6 | Deutsch-polnische Forschergruppe (Hrsg.):
Interkulturelle Betrachtungen kultureller Bildung in Grenzregionen – mit
Buckower Empfehlungen. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 / 2., leicht bearb.
Aufl. 2006; 3. Aufl. 2012 (Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung
– Praxis – Event; Bd. 3) |
| Band 7 | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Hand-
buch 2004 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-
Univ., 2005 |
| Band 8 | Otto, S. (jetzt verh. Dietel)
Negativität als Bildungsanlass? Pilotstudie über negative Gefühle. Magis-
ter-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 |
| Band 9 | Schäffter, O.; Doering, D.; Geffers, E.; Perbandt-Brun, H.
Bildungsarbeit mit Zeitzeugen. Konzeption und Realisierungsansätze.
Berlin: Humboldt-Univ., 2005 |
| Band 10 | Fleige, M.
Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Eine Institutionen-
und Programmstudie am Beispiel der Berliner Evangelischen Akade-
mien(n) 1987 – 2004. Magister-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ.,
2007 |
| Band 11 | Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumen-
tation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof.
Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin: Humboldt-Univ., 2007 (2.
Aufl. 2009) |
| Band 12 | Pihl, S.
Betrachtung der Zusammenhänge zwischen dem Instrument Assessment
Center und der Unternehmens- und Lernkultur einer Institution. Ab-
schlussarbeit im „Zusatzstudiengang Erwachsenenpädagogik“. Berlin:
Humboldt-Univ., 2008 |

- Band 13 Kremers-Lenz, C.
Die Verknüpfung von LQW als Qualitätssicherungsprozess mit Ansätzen der Organisationsentwicklung. Qualitätskriterien für das Callcenter der Volkshochschule Berlin Mitte (City VHS) – Analyse eines Praxisbeispiels. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 14 Keppler, S.
Vergleichende Analyse des Programmplanungshandelns in der beruflichen Weiterbildung in Sønderjylland und Schleswig – Fokus Bedarfsermittlung und Angebotsentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 15 Eggert, B.
Der Audioguide als Medium der Erwachsenenbildung im Museum. Exemplarische Analysen von Hörtexten hinsichtlich der Sprecherrolle und der Rolle des impliziten Zuhörers. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 16 Gieseke, W./Ludwig, J. (Hrsg.)
Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: Humboldt-Univ., 2011. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/18548>. DOI 10.18452/17885
- Band 17 Genschow, A.
Soziale Zuordnung oder individuelle Betrachtung von Ratsuchenden? Weiterbildungsberatung im Spannungsfeld. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 18 Pohlmann, C.
Ethik – kein Thema in der Erwachsenenbildung? Synchrone und diachrone Vergleichsanalysen von Kursangeboten zu ethischen Fragen. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2011 (2. Aufl. 2016)
- Band 19 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2012 (Arbeitstitel) (nicht erschienen)
- Band 20 Elias, S.
Interkulturelle Qualifizierung in der hochschulinternen Weiterbildung – eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2011
- Band 21 Vorberger, S.
Gender-Konstruktionen in Ankündigungstexten in der Erwachsenenbildung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2012 (2. Aufl. 2014)

- Band 22 Jubin, B.
Weiterbildungspflicht in hoch qualifizierten Berufen am Beispiel der Ingenieure – Focus organisationale Strukturen und Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 23 Schaal, A.
Die Bedeutung der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Klaus Holzkamp im erwachsenenpädagogischen Diskurs. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 24 Troalic, J.
Interkulturalität und Beratung. Bedarfs- und bedürfnisorientierte Bildungsberatung für erwachsene Personen mit Migrationshintergrund. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 25 Neu, S.
Lernwiderstände bei Erwachsenen beim Sprachenlernen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 26 Steinkemper, K.
Über den Umgang mit Emotionen in Diversity Trainings. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 27 Sabella, A. P.
Bildung im Alter: Funktion der Bildungsangebote für Erwachsene über 50 Jahre am Beispiel des Centro Cultural Ricardo Rojas in Buenos Aires, Argentinien. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 28 Devers, T.
Erhebung der Lernkultur am Beispiel des neuen Berufsausbildungsganges des Sozialassistenten in Berlin am IB GIS Medizinische Akademie. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 29 Güssefeld, N.
Die Führungskraft als erster Personalentwickler. Rollenwahrnehmung am Beispiel Kompetenzentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleiten-des Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 30 Herz, N.
Transformatives Lernen im ASA-Programm – Analyse von Lernprozessen in einem entwicklungspolitischen Bildungsprogramm. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013

- Band 31 Sieberling, I.
Welche Bedeutung haben nachfrageorientierte Förderprogramme beruflicher Weiterbildung für Bildungseinrichtungen? Eine exemplarische Untersuchung des *Bildungsscheck* Brandenburg. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Weiterbildung/ Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 32 Meixner, J.
Transferwirkungen Kultureller Bildung – eine triangulative Untersuchung des politischen Bildungsprojekts „Kulturschock“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich II: Internationale Bildungsforschung und Bildungsexpertise. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 33 Glaß, E.
Weiterbildungsgutscheine und Geschlecht. Eine Fallanalyse zur Nutzung des Bildungsschecks Brandenburg. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profil III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin. Humboldt-Univ., 2014
- Band 34 Hinneburg, V.
Frauenbildung im Wandel – Eine exemplarische Programmanalyse der Einrichtung „Flotte Lotte“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 35 Helmig, M.
Kultureinrichtungen als Orte kultureller Erwachsenenbildung. Eine kritische Analyse beigeordneter Bildung am Beispiel des Jüdischen Museums Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 36 Freide, S.
Der Kompetenzbegriff in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Inhaltsanalytische Betrachtung einer Gruppendiskussion hinsichtlich eines möglichen Zertifizierungssystems zur Anerkennung von Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 37 Rämer, S.
Familienbildung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Programmanalyse familienbildungsbezogener Bildungsangebote an einer Berliner Volkshochschule. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014 (2. Aufl. 2016)
- Band 38 Stelzer, G.
Langeweile im Spannungsfeld von Kompetenzentwicklung und Bildung. Diplomarbeit im Diplomstudiengang „Medizin-/Pflegepädagogik“, Universitätsklinikum Charité, Medizinische Fakultät der Humboldt-Univ. Berlin: Humboldt-Univ., 2015

- Band 39 Hurm, N.
Die Erarbeitung von emotionaler Kompetenz am Beispiel des Konzeptes „Emotional Literacy“ nach Claude Steiner. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 40 Braun, S.
„Sind Sie zum Studieren nicht ein wenig zu alt?“ Altersbilder in der Gesellschaft und ihre Umsetzung an der Universität am Beispiel von Seniorstudenten. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2014. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 41 Thürauf, N.
Diagonale/hybride Aneignungsmomente – Entfremdung und Lernen im Erwachsenenalter. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 42 Hecht, C.
Professionalitätsentwicklung von WeiterbildnerInnen. Fortbildungsangebote im Bereich Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 43 Wessa, P.
Lernprozesse von Erwachsenen und Kindern – ein pädagogisches Experiment. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 44 Seifert, K.
Programmplanungshandeln an Zentren für Hochschullehre. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 45 Mecarelli, L.
Unterstützung des Entscheidungsprozesses als Ziel von Weiterbildungsberatung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20579>. <https://doi.org/10.18452/19782>
- Band 46 Hoffmann, St.
Ethische Herausforderungen und Vorstellungen in der Mediationspraxis – Befragung von Mediator/inn/en. Master-Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21553>. <https://doi.org/10.18452/20815>
- Band 47 Dilger, I.
Frauenbildungsinstitutionen und ihre Angebote – Eine Programmanalyse zum Bildungsangebot der Berliner Frauenbildungseinrichtungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20402>. <https://doi.org/10.18452/19628>

- Band 48 Georgieva, I. (jetzt verh. Jobs)
Empfehlungen zum Aufbau und zur Pflege eines themenspezifischen Webarchivs für Sammlungen im Hochschulbereich am konkreten Beispiel der Sammlung Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg der Humboldt-Universität zu Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Informationswissenschaften“, Fachbereich Informationswissenschaften, Fachhochschule Potsdam. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 49 Burdukova, G.
Vergleichende Analyse von Evaluationsfragebogenformularen einiger Fremdsprachenanbieter unter Berücksichtigung von Qualitätsvorstellungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20349>. <https://doi.org/10.18452/19579>
- Band 50 Schulte, D.
Die Entscheidung für wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext beruflicher Entwicklungsprozesse. Eine Analyse des Entscheidungsverhaltens von Teilnehmenden eines berufsbegleitenden Master-Studienprogramms. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20165>. <https://doi.org/10.18452/19399>
- Band 51 Fawcett, E.
Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ am Bildungszentrum Nürnberg – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20167>. <https://doi.org/10.18452/19401>
- Band 52 Steffens-Meiners, C.
Spielräume von Programmplanung am Beispiel der Evangelischen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20123>. DOI: 10.18452/19362
- Band 53 Iffert, S.
Kulturelle Bildung durch ästhetische Erfahrung? Eine explorative Untersuchung zu Planungsprozessen und Lernerfahrungen am Beispiel eines Kunstvereins. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20027>. DOI: 10.18452/19265
- Band 54 Tschepe, S.
Was sind die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches? Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19988>. DOI: 10.18452/19233
- Band 55 Klom, M.
Angebote in Europa und ihre integrativen Aufgaben für Flüchtlinge. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20021>. DOI: 10.18452/19261

- Band 56 Stelzner, S.
Weiterbildungsmotivation im Kontext beruflicher Entwicklung. Eine exemplarische Analyse von Adressaten/Adressatinnen, Weiterbildungsmotiven und beruflichen Entwicklungsphasen anhand einer Weiterbildung zum Coach. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19966>. DOI: 10.18452/19213
- Band 57 Trampe-Kieslich, V.
Inter- und Transkulturalität an Berliner Volkshochschulen. Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19834>. DOI: 10.18452/19090
- Band 58 Bierwirth, A.
Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Anforderungen an Beschäftigte einer Berliner Volkshochschule vor dem Hintergrund der Zuwanderung Asylsuchender. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19892>. DOI: 10.18452/19141
- Band 59 Burk, K.
Bildung oder Kompetenz? Theoriegeleitete Abwägungen zu einem Paradigmenwechsel in der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20191>. <https://doi.org/10.18452/19422>
- Band 60 Dehmer, M.
Wandel im Bereich der Gesundheitsbildung von 1984 bis 2015 unter Bezugnahme auf gesellschaftliche und gesundheitspolitische Entwicklungen. Eine exemplarische Programmanalyse an der Volkshochschule Berlin Mitte. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20181>. DOI: 10.18452/19413
- Band 61 Zelener, G.
Jüdische Erwachsenenbildung heute. Eine Analyse ausgewählter Institutionen und ihrer Programme in Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20787>. <https://doi.org/10.18452/20036>
- Band 62 Winkenbach, K. F.
Emotionen im Kontext von biographischen Entscheidungen: Eine qualitative Untersuchung über den Einfluss von Emotionen auf die Entscheidung ein Start-up zu gründen und daran anschließende Lernprozesse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20668>. <https://doi.org/10.18452/19869>

- Band 63 Loermann, J.
Präventive Sensibilisierungsmaßnahmen in der Personalentwicklung zur Reduktion „gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“. Herausforderungen für die erwachsenenpädagogische Gestaltung von inter- und transkulturellen Lernangeboten. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21450>. <https://doi.org/10.18452/20722>
- Band 64 Raike, U.
Adressat*innenansprache in inklusiven Kursen der allgemeinen Erwachsenenbildung am Beispiel des ERW-IN-Programms an den Berliner Volkshochschulen – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21501>. <https://doi.org/10.18452/20768>
- Band 65 Alke, M./Stimm, M.
100 Jahre Berliner Volkshochschulprogramme – Ergebnisse aus studentischen Forschungsprojekten. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21804>. <https://doi.org/10.18452/21062>
- Band 66 Soyka, F.
Geschlechterverhältnisse – Frauen diskutieren. Die Relevanz der aktuellen Frauenbildung bei der Auseinandersetzung mit dem eigenen weiblichen Selbstbild vor dem Hintergrund gesellschaftlich bestehender Geschlechterkonstruktionen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21598>. <https://doi.org/10.18452/20864>
- Band 67 Garelova, S.
Erwachsenenbildung in islamischen Organisationen in Deutschland. Eine Analyse der Angebote Berliner Moscheen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2020. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/22256>. <https://doi.org/10.18452/21534>
- Band 68 Tomaske-Graff, R.-D.
Individuelle berufliche Weiterbildung an Volkshochschulen. Eine exemplarische Programmanalyse didaktischer Entscheidungen vor dem Hintergrund von Wissensformen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2020. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/22604>. <https://doi.org/10.18452/21880>
- Band 69 Seelau, L.
Kulturhistorische Museen als hybride Lernsettings? Eine qualitative Studie zur Vermittlung und Aneignung von Wissen in ägyptischen Sammlungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2020